

COME I NOSTRI ALLIEVI IMPARANO A STUDIARE? (E cosa possiamo fare noi insegnanti per aiutarli ?)

Anna Modesti

Fin dalle mie prime esperienze d'insegnamento ho avuto la tendenza a voler cercare di definire quali abilità avrei dovuto sviluppare nei miei allievi per ottenere i risultati desiderati, piuttosto che l'inclinazione a selezionare gli allievi stessi in base alla facilità con la quale rispondevano alle mie aspettative, a interrogarmi su come si sviluppano queste abilità, e su come potessi eventualmente intervenire. Inoltre, la mia formazione di insegnante di metodica mi aveva portata a frequentare e approfondire molte e diverse metodologie, portandomi al punto di chiedermi se, nonostante le differenze che le distinguevano – e talvolta le contrapponevano – in esse potessero essere individuate delle caratteristiche comuni e ricorrenti, nelle situazioni di maggior successo.

Grazie all'incontro e alla collaborazione con Johannella Tafuri, ho in seguito potuto prendere consapevolezza della ricerca prodotta negli ultimi trent'anni nell'ambito della psicologia della musica, e rendermi conto che niente di tutto questo sembrava aver mai esercitato influenze significative sui nostri approcci didattici. È stato in questo modo che ho iniziato anch'io a occuparmi di «ricerca». Ma di quale ricerca?

Malgrado ognuno di noi porti avanti la sua personale ricerca, perché possa essere considerata «scientifica» questa deve rispettare determinate condizioni, che, semplificando, potrebbero essere così descritte:

1. Non s'interessa di un problema individuale (es. perché l'allievo tal dei tali tira l'arco storto), ma di problemi di carattere generale (es. Quali sono le condizioni affinché si possa tirare l'arco dritto?) che cerca di definire attraverso la formulazione di una (o più) "domande-chiave".
2. Si basa su teorie pre-esistenti (per confermarle, per discuterle, per allargarle etc.) che espone in maniera il più funzionalmente dettagliata possibile.
3. Attraverso la scelta di un metodo arriva alla determinazione di dati (che possono essere dati numerabili e dunque statistici – in questo caso parliamo di ricerca **quantitativa**- oppure una ricorrenza di avvenimenti che possono creare interpretazioni plausibili in merito ad una certa situazione – in questo caso parliamo di ricerca **qualitativa**).
4. I dati sono poi discussi, interpretati, e messi in relazione con le teorie pre-esistenti.

La mia «ricerca» dunque si interessa a come si sviluppa la capacità di studiare uno strumento musicale, e a come l'insegnante sia in grado di agire su questo processo.

La ricerca scientifica si è interessata allo studio musicale in maniera piuttosto massiccia a partire dagli inizi degli anni '90. Tra i lavori più citati vi è quello di **K.A. Ericsson**, un ricercatore svedese attivo in Germania e negli Stati Uniti. Ericsson non è specialista in ambito musicale, ma più generale si occupa della maniera in cui gli uomini arrivano ad acquisire prestazioni di alto livello: attraverso le sue osservazioni, effettuate in diversi campi dell'expertise umana – dal gioco degli scacchi, alla dattilografia, alle abilità matematiche – è arrivato a concludere che queste prestazioni sono correlate con il tempo investito nella pratica piuttosto che con fattori genetici o al manifestarsi di un generico "talento".

All'inizio degli anni '90, insieme con altri colleghi (Toesch, Roemer e Krampe), Ericsson decide dunque di verificare la sua teoria anche in campo musicale. Per fare questo, circoscrive in maniera precisa le attività che avrebbero potuto rientrare nel concetto di "studio" e definisce "studio deliberato" quell'attività svolta dal soggetto specificatamente finalizzata al miglioramento delle sue prestazioni in un determinato campo. In seguito individua 4 diverse categorie di musicisti, ciascuna composta da 10 violinisti, delle quali: la prima era composta da 10 violinisti, considerati dagli insegnanti della Musikhochschule di Berlino come studenti con prospettive di carriera internazionale, definiti "i migliori studenti"; la seconda da 10 violinisti considerati dagli insegnanti della Musikhochschule di Berlino come studenti buoni ma non eccezionali, definiti "i buoni studenti"; la terza da 10 violinisti specializzati in violino ma di altri dipartimenti dell'istituzione (Educazione musicale), e quindi con standard strumentali non elevati, definiti "insegnanti di musica"; e infine la quarta, usata come gruppo di controllo, formata da 10 violinisti professionisti individuati tra i migliori elementi delle orchestre professionali di Berlino (Filarmonica di Berlino e Orchestra della radio).

Attraverso tre sessioni di interviste, diari e stime retrospettive, Ericsson ha stabilito che il fattore che più ha caratterizzato i tre gruppi di studenti era stato l'accumulo di ore di studio nel tempo: infatti, nei loro primi 18 anni di studio, i migliori studenti avevano dedicato allo studio una media di 7410 ore; i buoni studenti una media di 5301; ed infine gli studenti insegnanti solo una media di 3420. Successivamente, una simile ricerca, effettuata su pianisti, ha confermato gli stessi risultati.

Un altro dato interessante che emerge da queste ricerche é che, invece, il tempo dedicato allo studio in un determinato periodo - per esempio nei mesi precedenti un esame - non permetteva di distinguere significativamente i due primi gruppi di strumentisti, che infatti avevano registrato entrambi una media di tempi di studio stimata intorno alle 24 ore settimanali.

Altri studiosi hanno in seguito verificato e confermato che, coerentemente con quanto emerge da questo lavoro, un'età precoce é altamente correlata con il raggiungimento di più elevati livelli di expertise, mentre la quantità di tempo dedicato in un determinato momento sembra non essere molto coerente con i risultati conseguiti in seguito a quel momento di studio. Questi dati hanno indotto **John Sloboda**, un altro grande ricercatore nel campo della psicologia della musica, a ipotizzare che la qualità assoluta di un'esecuzione musicale possa essere determinata dalla combinazione delle ore di studio accumulato nel tempo e la quantità di studio utilizzata per preparare quella specifica esecuzione.

Tuttavia, questi dati lasciano anche supporre che, presumibilmente, non sia solo la quantità del lavoro, ma anche la sua qualità ad incidere sulla qualità dei risultati finali.

Ma allora come studiano i musicisti esperti? In merito esiste un notevole numero di ricerche, che affrontano questo problema da differenti prospettive anche antecedenti gli anni '90. Queste ricerche, pur evidenziando che gli studenti esperti possono affrontare lo studio in maniera molto differente, rilevano anche la presenza di alcune "costanti". Tra i primi studiosi, **Maria Manturzevska**, insegnante e ricercatrice presso l'Accademia musicale Chopin a Varsavia, in un lavoro del 1969 preceduto da diversi altri - il primo dei quali era stato effettuato su quaranta pianisti partecipanti al concorso internazionale Chopin di Varsavia, dei quali aveva definito i tratti psicologici e di personalità per mettere poi in relazione questi dati con gli effettivi risultati raggiunti - verifica che tra i pianisti studenti presso l'accademia, i migliori non differivano dai più scrupolosi in termini di ore dedicate allo studio, ma piuttosto

in termini di organizzazione e regolarità del lavoro, a cui veniva data la priorità anche nei confronti del tempo libero e delle attività ricreative.

Un'altra ricercatrice, **Linda Gruson**, mettendo a confronto il modo di studiare di tre diversi gruppi di pianisti a tre differenti livelli di expertise, rileva che con il crescere del livello diminuiscono gli errori, le note ripetute e le pause, mentre aumentano le verbalizzazioni, il tempo di studio dedicato al brano, e la sua ripetizione suddividendolo in sezioni (1988).

Più recenti sono le ricerche di **Roger Chaffin e Gabriela Imreh** (2002). Chaffin, ricercatore presso il dipartimento di psicologia dell'Università del Connecticut, e la Imreh, pianista concertista, analizzano insieme il modo in cui la Imreh affronta lo studio del terzo movimento del *Concerto Italiano* di J.S. Bach per dieci mesi, prima della sua esecuzione pubblica in concerto. Attraverso le registrazioni e i commenti di 45 delle 57 sedute di studio effettuate in tre differenti periodi di lavoro, hanno poi cercato di mettere a fuoco i processi decisionali e di pensiero in atto. Quello che rilevano è che durante lo studio, la musicista si è servita di una grande varietà di strategie, tendendo a ripetere dei frammenti di brano generalmente coerenti con la struttura del brano stesso, e che nei tre diversi periodi l'attenzione della musicista si era concentrata su differenti aspetti dell'esecuzione: più sugli aspetti tecnici all'inizio, più sugli aspetti legati all'interpretazione nel secondo, e più su aspetti legati al mantenimento della memoria e alla performance nell'ultimo. Questo lavoro è documentato nel volume *Practicing Perfection*, pubblicato da Erlbaum Associate nel 2002.

Siw Nielsen, una ricercatrice norvegese, si è invece occupata del modo di studiare degli studenti professionali della Musikkhøgskolen di Oslo. Il suo obiettivo era quello di indagare, ad un livello microscopico, il modo in cui questi studenti si **regolassero** nella scelta delle loro strategie di studio. Il suo quadro di riferimento teorico era la **teoria dell'autoregolazione** di Barry J. Zimmermann, a sua volta docente di Psicologia dell'educazione alla New York University. Secondo questa teoria, gli studenti che apprendono in *maniera autoregolata* lo fanno secondo un ciclo che si può suddividere in tre fasi:

1. Riflessioni preparatorie
2. Esecuzione del compito
3. Valutazione sull'esecuzione

Le valutazioni sull'esecuzione a loro volta influenzano le riflessioni preparatorie del ciclo successivo. Tutti gli studenti cercano di autoregolarsi durante i loro processi di studio, ma i loro metodi possono essere differenti, e i più esperti si differenziano notevolmente da quelli più ingenui (Zimmerman, 1998). La Nielsen cerca dunque di rilevare la presenza di questo processo attraverso due ricerche. Nella prima, del 1999, dopo aver individuato una serie di attività che potessero essere considerate come segnali del processo autoregolatorio, videoregistra e analizza una seduta di studio di uno studente di organo. Nella seconda invece, del 2001, videoregistra più sedute di studio di due studenti di organo su due brani assegnati dal loro insegnante in funzione della preparazione degli esami accademici. Le sedute sono registrate in due periodi e tre di queste, la prima del primo periodo e le prime due del secondo, vengono poi analizzate in maniera più approfondita, confrontando le seguenti sequenze, anch'esse registrate:

- 1a sequenza: video della prima parte della seduta di studio (1h)
- 2a sequenza: continuazione della seduta di studio durante la quale viene però chiesto agli studenti di pensare a voce alta durante la seduta stessa.

- 3a sequenza: gli studenti commentano la seconda sequenza nel corso della sua revisione in presenza del ricercatore.

I commenti degli studenti sono poi verbalizzati suddividendoli in tre categorie, indicatrici, secondo la Nielsen, dell'attività autoregolatoria degli studenti. Da entrambe le ricerche emerge che gli studenti utilizzavano largamente abilità autoregolorie durante il loro studio.

Ma come si formano queste capacità? Per poter rispondere a questa domanda, **Gary McPherson**, un ricercatore e musicista australiano che ha lavorato anche in collaborazione con Zimmerman, contatta 157 famiglie con bambini di 3a e 4°, in procinto di iniziare un progetto musicale all'interno di una scuola pubblica australiana. Di queste famiglie, 27 partecipano effettivamente alla ricerca accettando di videoregistrare le sedute di studio autonome dei propri bambini. Le registrazioni proseguono per 3 anni e, sulla base del materiale pervenuto, vengono infine scelti 7 casi, che hanno poi costituito il campione effettivo della ricerca. Da questo lavoro emerge che potevano esserci differenze tra le capacità autoregolorie dei bambini principianti, ma che queste differenze sembravano essenzialmente essere collegate ad un'esperienza maturata in precedenza: i bambini che iniziavano uno strumento avendone già studiato un altro erano in grado di utilizzare il loro tempo in maniera decisamente più efficace rispetto quelli che iniziavano da zero. Tuttavia, in definitiva, i bambini esaminati non sembravano mostrare capacità autoregolorie, e nonostante tutti possedessero un buon potenziale di riuscita (determinato attraverso diversi test), non tutti hanno poi dimostrato le abilità necessarie per poterle sviluppare. I risultati di questo enorme lavoro sono stati pubblicati in diversi articoli nel libro *The Child as Musician*, pubblicato da Oxford University Press nel 2006.

Amanda Leon Guerrero, un'altra ricercatrice americana, osserva invece lo studio musicale dei ragazzini delle scuole medie: in un articolo del 2008, riporta che capacità autoregolorie sembrano emergere intorno agli 11-13 anni, ma in forma molto ingenua e con un bagaglio di strategie molto limitato.

Susan Hallam, tra i ricercatori inglesi più attivi, osserva che il modo di studiare dei principianti sembra progredire secondo le seguenti fasi:

Livello 1 : Lo studente focalizza la sua attenzione solo sulle prime sezioni del brano, senza riuscire a completare il compito.

Livello 2 : Lo studente suona il brano senza fermarsi per correggere eventuali errori.

Livello 3 : Lo studente si ferma quando sbaglia, ma tende a correggere, ripetendola, solo la nota sbagliata. In questa fase spesso può accadere anche che si osservi la tendenza a riprendere il brano da capo nel momento in cui si verifica un errore.

Livello 4 : Lo studente, in seguito ad una sua visione generale del brano da eseguire, è in grado di identificare i passaggi da isolare e sui quali concentrare una maggiore attenzione.

Da quanto emerge dalla ricerca, dunque, i principianti non sanno "studiare" e non sono in grado di farlo. Senza lo sviluppo di questa qualità, non sono neppure in grado di sviluppare le loro riconosciute e testate qualità musicali.

A questo punto, però, cosa possiamo fare da insegnanti? Nell'ambito della ricerca, solo tre sono i lavori dove si cerca di mettere in relazione le informazioni fornite dagli insegnanti durante le lezioni con l'effetto di queste esercitano realmente sul lavoro degli studenti. Le riassumo brevemente.

Marilyn Kostka, una ricercatrice americana dell'università dell'Arizona, nel 2002 cerca di indagare tramite un questionario se le aspettative e le opinioni in merito allo studio musicale di due gruppi indipendenti di studenti e insegnanti fossero convergenti o divergenti. In particolare prende in considerazione i seguenti campi:

1. Attitudine nei confronti di certe abilità
2. Aspettative nell'ambito del tempo da dedicare allo studio
3. Aspettative nei confronti dell'organizzazione del tempo (routines)
4. Attitudini nei confronti dello studio in generale

In seguito all'analisi dei questionari riconsegnati da 127 insegnanti e 141 student, la Kostka conclude che studenti e insegnanti possono largamente differire nelle loro attitudini nei confronti dello studio, e in particolare che, nonostante la quasi totalità degli insegnanti avesse asserito di discutere con gli studenti in merito alle strategie da utilizzare durante la pratica individuale, solo il 67% degli studenti ha confermato di discutere questi contenuti durante le proprie lezioni.

Nancy Barry, nel 2007, un'altra ricercatrice americana insegnante di educazione musicale presso l'Università della Florida, invece cerca di capire cosa passa tra lezioni degli insegnanti e le successive sedute di studio in termini di strategie utilizzate. A questo scopo coinvolge 3 insegnanti di diversi strumenti che a loro volta designano un numero variabile di loro studenti (da 2 a 6), distribuisce a tutti dei questionari nei quali, oltre a raccogliere le informazioni biografiche, chiede attraverso quali strategie affronterebbero lo studio di un nuovo brano (assolo o studio) e cosa pensano dello studio musicale. In seguito, filma una lezione per insegnante e la prima seduta di studio di ogni studente dopo la lezione. Dai risultati di questo lavoro emerge che, se a livello di questionari è stato possibile rilevare una certa concordanza tra le strategie e le attitudini evocate dagli insegnanti e quelle descritte dagli studenti, questa concordanza non è poi stata rilevata nelle videoregistrazioni. In particolare, i questionari sembravano dimostrare che gli insegnanti conoscevano una grande varietà di strategie per affrontare lo studio, ma che poi, di fatto, nel corso delle lezioni ne segnalavano molto poche (contare il tempo prima di suonare, cantare prima di suonare, visualizzare la parte, suonare i passaggi lentamente). La cosa sembrava poi ancor più evidente dal punto di vista degli studenti, le cui strategie più utilizzate erano state "suonare il brano dall'inizio alla fine in modo più lento" e "Isolare i passaggi suonandoli più lentamente".

Nei pochi casi in cui, durante le lezioni, era stata posta l'enfasi ripetutamente su determinate strategie (riscaldamento prima dello studio, uso del metronomo e uso del canto...), anche gli studenti avevano poi effettivamente fatto uso di tali strategie.

Il rapporto tra lezioni e sedute di studio è stato anche al centro di una vastissima indagine condotta presso il conservatorio dell'Aia da **Kostantin Koopman** e dai suoi colleghi. I risultati di questo lavoro sono stati pubblicati nel 2007. Sei coppie di insegnanti/allievi sono stati presi in considerazione e ampiamente studiati attraverso videoregistrazioni, questionari, diari ed interviste. Delle lezioni sono stati presi in considerazione gli scopi, gli argomenti trattati, la struttura, le assegnazioni, i feedback, le istruzioni per il lavoro autonomo, mentre delle sedute

di studio sono stati considerati contenuti, strategie, coerenza con le istruzioni osservate durante le lezioni. Questo lavoro evidenzia una buona coerenza tra le informazioni trasmesse durante le lezioni e lo studio individuale dello studente. Tuttavia la maggior parte di queste informazioni si era rivelate correzioni estemporanee di eventuali errori, e quest'approccio si era poi tradotto nella pratica individuale dello studente in una forma studio per "tentativi ed errori". Nel caso di due insegnanti che hanno effettivamente fornito informazioni su come organizzare le informazioni date durante le lezioni nello studio individuale, anche il successivo studio dei loro allievi è risultato poi più strutturato ed organizzato.

A questo punto come si colloca il mio lavoro di ricerca? Al termine del mio corso superiore sulla ricerca nell'ambito dell'educazione musicale avevo già cercato di affrontare il discorso.

Avevo chiesto a quattro insegnanti con una buona reputazione di poter registrare le loro lezioni a due dei propri studenti, uno considerato "facile" (che ho chiamato Sa) e uno "difficile" (che ho chiamato Sb); avevo poi registrato la prima delle sedute di studio di ogni studente dopo la lezione e avevo infine provato a vedere cosa si potesse misurare e comparare. Attraverso la verbalizzazione di ogni evento e la successiva visualizzazione dei singoli elementi attraverso grafici quello che avevo potuto vedere non era stato molto differente da quanto già pubblicato da Koopman.

Partendo da questi primi dati, ho avuto modo di confrontarmi con Harald Jorgensen, uno dei maggiori esperti in merito allo sviluppo delle strategie di studio in ambito musicale. Jorgensen, che poi ha anche accettato di farmi da supervisore, mi ha incoraggiata ad approfondire un solo campo della mia ricerca, fino ad ora non indagato, quello della struttura. Cercherò dunque ora di mostrarvi cosa ne è emerso e perché poteva essere così interessante, anche in funzione delle sue applicazioni pratiche, approfondire proprio e solo questo campo.

Le mie domande chiave erano a questo punto:

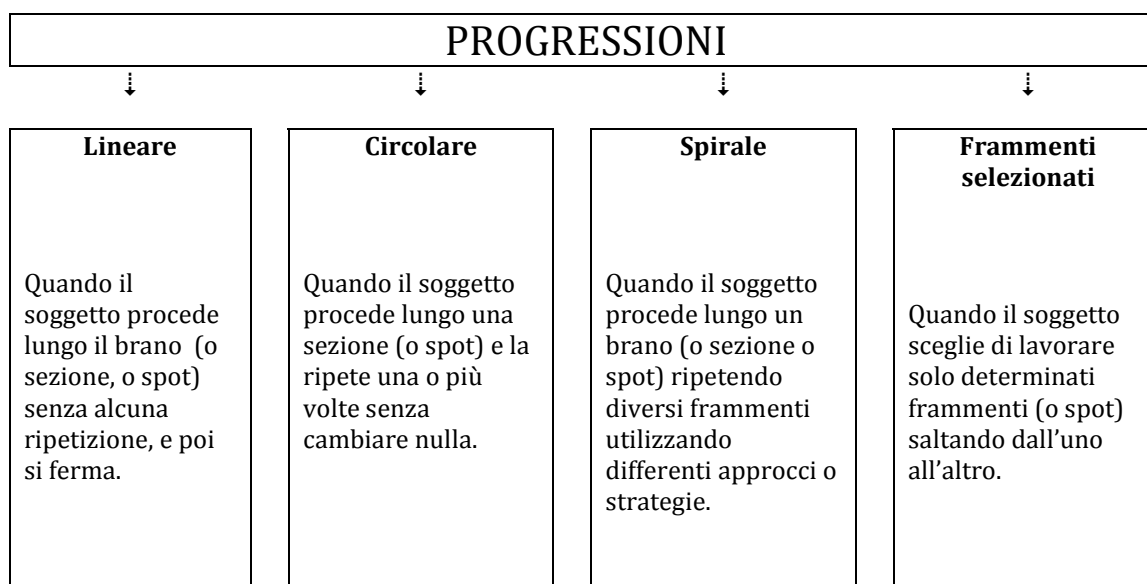
- E' possibile confrontare due eventi differenti come le lezioni e le sedute di studio in termini di struttura?
- Da questo punto di vista, è possibile notare qualche coerenza tra questi due eventi?

Nessuno aveva ancora creato delle **definizioni** che potessero delineare la struttura delle due situazioni, e a questo punto io non dovevo solo trovare il modo di creare queste definizioni, ma anche di rendere tali situazioni comparabili. Ho dunque verbalizzato nuovamente le video delle mie lezioni e delle mie sedute di studio cercando di capire come avessero potuto essere strutturate; basandomi sul materiale musicale affrontato sono stata in grado di immaginare una cosa di questo genere:

STRUTTURA



Una volta definita una possibile struttura, mi sono poi interessata al modo in cui l'insegnante e lo studente sono transitati da una forma all'altra (da informazione a informazione, da intervento ad intervento, da spot a spot). Si sono dunque delineate quattro forme di transizione (progressioni).



A questo punto sono passata ad analizzare tutto il mio materiale secondo questi criteri sia in termini di macroanalisi - prendendo in considerazione l'intero evento e le forme di transizione da uno spot all'altro -, sia in termini di microanalisi - prendendo in considerazione la transizione tra un'intervento e il successivo-. La macroanalisi é stata effettuata sull'intero materiale, mentre la microanalisi soltanto su un campione: a questo fine ho individuato uno spot significativo della seduta di studio intorno alla metà dell'evento, e ho poi preso in considerazione la corrispondente parte della lezione.

I risultati di questa analisi sono visualizzati nelle tabelle seguenti:

Tavola Macroanalisi

MACROSTRUCTURE COMPARATIVE SYNTHESIS LESSONS/PRACTICE SESSIONS

TEACHER/ STUDENT	LESSONS			PRACTICE SESSION		
	TYPOLOGIE	N° SECTION	PROGRESSION	TYPOLOGIE	N° SECTION	PROGRESSION
T1SA	Polistructured	2	1. Linear 2. Spiral	Monostructured	1	1. Spiral
T1SB	Polistructured	2	1.Spiral/ Selected Jumping	Polistructured	2	1. Spiral
			2. Selected Jumping			2. Selected Jumping/Spiral
T2SA	Monostructured	1	1. Selected Jumping/Spiral	Monostructured	1	1. Selected Jumping/Circular
T2SB	Monostructured	1	1. Spiral	Monostructured	1	1. Spiral/Selected Jumping
T3SA	Polistructured	3	1. Spiral	Polistructured	6	1. Linear
			2. N.N.			2. Spiral/Circular
			3. Spiral			3. Linear/Circular
T4SA	Polistructured	4	1. Lin/Spir.	Monostructured	1	1. Linear/Spiral
			2. Lin/Spiral			
			3. Lin/Spir			
			4.Spiral			
T4SB	Polistructured	4	1. Spiral	Polistructured	2	1.Spiral/Circular/L inear
			2. Spiral			2. Selected Jumping/Spiral
			3. Linear/Spir			
			4. Spiral			

Tavola microanalisi

SYNTHESYS

T1sa		
Event	Lesson	Practice Sess.
N°Spot analysed	2	1
Linear Progression		10
Circular progression	4	12
Spiral Progression	1	4
N.N. Progression	1	

T1sb		
Event	Lesson	Practice Sess.
N°Spot analysed	1	1
Linear Progression		3
Circular progression		6
Spiral Progression	11	13
N.N. Progression	1	

T2sa		
Event	Lesson	Practice Sess.
N°Spot analysed	2	2
Linear Progression		1
Circular progression	6	4
Spiral Progression	4	2
N.N. Progression	1	

T2sb		
Event	Lesson	Practice Sess.
N°Spot analysed	7	2
Linear Progression		
Circular progression	9	1
Spiral Progression	22	4
N.N. Progression	18	

T3sa		
Event	Lesson	Practice Sess.
N°Spot analysed	5	1
Linear Progression		11
Circular progression	16	13
Spiral Progression	17	
N.N. Progression	12	

T4sa		
Event	Lesson	Practice Sess.
N°Spot analysed	1	2
Linear Progression		
Circular progression	1	
Spiral Progression	6	4
N.N. Progression	1	

T4sb		
Event	Lesson	Practice Sess.
N°Spot analysed	3	1
Linear Progression		6
Circular progression	1	7
Spiral Progression	12	24
N.N. Progression	6	

La definizione di questa struttura ha effettivamente reso i due eventi facilmente comparabili. Inoltre, questi due eventi si sono dimostrati sorprendentemente coerenti.

Ma cosa significa tutto questo? Discutiamo dunque più a fondo questi dati, cercando di ipotizzare cosa possano significare tanto la loro coerenza quanto la loro incoerenza.

MACROANALISI

Dalla prima fase della macroanalisi emerge che ogni studente che ha ricevuto una lezione monostrutturata ha poi effettivamente consegnato una seduta di studio monostrutturata, mentre dei cinque studenti che hanno ricevuto lezioni polistrutturate tre hanno effettivamente consegnato una seduta di studio polistrutturata, mentre due ne hanno invece restituito una monostrutturata.

Che interesse potrebbe avere questo dato? Se ipotizzassimo che più facilmente una lezione monostrutturata (es. una masterclasse) possa essere un evento più estemporaneo e improvvisato di una lezione polistrutturata, dove le diverse sezioni potrebbero riflettere la presenza di obiettivi differenti che potrebbero a loro volta essere la conseguenza di una previa pianificazione, e che in maniera parallela potrebbe accadere anche nel caso della seduta di studio, allora potrebbe essere interessante notare che i due studenti che hanno consegnato sedute di studio monostrutturate pur avendo ricevuto lezioni monostrutturate erano entrambi stati studenti "Sa", ossia quelli considerati "meno facili" dai loro insegnanti.

Dalla seconda fase della macroanalisi così come dalla microanalisi emergono ancora una volta interessanti coerenze, ma anche qualche decisa incoerenza (T3sa). Che cosa può suggerire tutto questo? Per rispondere a questa domanda cerchiamo di applicare le forme e le progressioni individuate ai risultati delle ricerche in merito allo sviluppo dell'autoregolazione durante lo studio che abbiamo esaminato poco fa. Gary McPherson e Susan Hallam ci riportano che i bambini principianti di 3a e 4a classe, in assenza di aiuto esterno, semplicemente utilizzano il loro tempo di studio suonando il brano dall'inizio alla fine, giusto o sbagliato che riescano a farlo. In questo caso possiamo facilmente immaginare che la struttura della loro seduta di studio rifletta principalmente delle progressioni lineari. Con il passare del tempo, i bambini probabilmente rilevano che qualche cosa non funziona, ma non riescono veramente a ben definire cosa: per questo iniziano a ripetere delle singole note, e tendono a riprendere spesso il brano da capo. In questo caso non ci è difficile immaginare che la maggioranza delle progressioni osservabili potrebbero diventare di forma circolare. Finalmente, le sedute di studio di studenti esperti mostrano un comportamento più complesso, che include una frammentazione del brano coerente con la struttura musicale del brano stesso, la ripetizione di questi frammenti in differenti modi e in differente ordine, l'uso di molte e diversificate strategie applicate allo stesso passaggio. Questo comportamento, certamente specchio anche di una più complessa attività cognitiva, potrebbe facilmente essere descritto con forme di progressioni a spirale o a "frammenti selezionati".

Ma se dunque non potrebbe essere troppo azzardato supporre che le differenti progressioni individuate nella mia ricerca possano anche caratterizzare differenti livelli di esperienza nell'ambito dell'autoregolazione dello studio individuale, non sarebbe però corretto non notare che le forme individuate non scompaiono nel corso dell'esperienza stessa. Queste sembrano però acquistare un nuovo significato. Così, se possiamo rilevare una prevalenza di progressioni lineari durante le sedute di studio dei principianti semplicemente perché questi non riescono effettivamente a riconoscere ciò che sbagliano, possiamo certamente osservare

la presenza di questo genere di progressione anche nello studio del musicista esperto, quando quest'ultimo sente l'esigenza di suonare l'intero brano (o una sezione) per farsi un'idea del lavoro da affrontare oppure per verificare l'efficacia del lavoro già svolto. Tuttavia, in modo diverso da quanto accade con i principianti, questo genere di progressione non è la forma prevalente nella seduta di studio, ed è normalmente osservata prima o dopo un lavoro più dettagliato.

In modo simile, la presenza di progressioni circolari non può essere semplicemente considerata lo specchio di un approccio allo studio più ingenuo: anche gli studenti esperti fanno largo uso di questa forma di progressione, quando desiderano fissare e rendere automatiche delle procedure più difficili. Tuttavia, quando si osserva un musicista esperto ripetere un frammento di brano più volte nello stesso modo, possiamo anche notare che le sue ripetizioni sono generalmente esatte, a differenza delle ripetizioni che si possono osservare con gli studenti meno esperti, che possono ripetere molte volte lo stesso frammento anche in maniera molto approssimativa.

Torniamo ora ai risultati della nostra microanalisi per discuterli alla luce di queste considerazioni. Il primo dato interessante, che potrebbe confermare le nostre ipotesi, è inerente al fatto che, effettivamente, possiamo osservare un maggior numero di progressioni circolari nelle sedute di studio degli studenti "sa" (quelli giudicati meno facili dai loro insegnanti) rispetto agli studenti "sb". Inoltre, le ripetizioni notate durante le sedute degli studenti "sb" sono state generalmente meno approssimative rispetto a quelle registrate durante il lavoro degli studenti sa. Tuttavia, non possiamo notare un maggior numero di progressioni circolari durante le sedute di studio degli studenti "sa", ma anche durante le loro lezioni! In altre parole, accade più spesso che durante le lezioni con gli studenti "sa" l'insegnante (sì, lo stesso insegnante!) limiti i suoi interventi chiedendo di ripetere semplicemente un passaggio sbagliato senza aggiungere consigli o informazioni aggiuntive, rispetto a quanto non accada durante le lezioni "sb", dove generalmente vengono utilizzate sequenze di informazioni più complesse. Questa tendenza è assolutamente evidente nei casi T1 e T2, dove l'insegnante utilizza realmente sequenze differenti di informazioni in relazione alle due differenti categorie di allievo, mentre è meno chiara nel caso dell'insegnante T4, dove l'insegnante utilizza un modo molto simile di organizzare le proprie informazioni con entrambi gli studenti. A questo proposito può essere interessante sapere che, dai nostri video, emerge una maggiore differenza di livello musicale nelle due coppie di studenti T1 e T2 rispetto a quella degli studenti di T4. Mentre questo genere di dati non è analizzabile nel caso di T3, perché abbiamo una sola lezione di questo insegnante.

Ma perché può accadere che lo stesso insegnante insegni in maniera più o meno strutturata a seconda della tipologia dell'allievo? L'ipotesi più semplice, ma forse anche più semplicistica, si limita a supporre che probabilmente gli studenti meno facili siano anche meno interessanti per l'insegnante, che finisce per dedicarsi a loro con minore impegno e coinvolgimento. Tuttavia, da insegnante assolutamente consapevole delle difficoltà che s'incontrano con gli studenti "non facili", posso anche arrivare a immaginare che, in qualche circostanza, la differenza tra l'esperienza dell'insegnante e quella dello studente sia così grande che possa risultare difficile anche all'insegnante comprendere realmente le necessità del proprio studente, e finisca egli stesso per utilizzare forme di intervento più ingenuo.

Per esempio, è assolutamente possibile che il caso T3sa rifletta questa situazione. Possiamo vedere come il caso T3 sia indubbiamente quello in cui incontriamo una maggiore incoerenza tra la struttura della lezione e quella della seduta di studio: in termini di macroanalisi le

progressioni a spirale che incontriamo durante la lezione sono minimamente rappresentate durante la seduta di studio, mentre in termini di microanalisi nella seduta di studio possiamo in sostanza rilevare solo progressioni circolari, mentre durante la lezione l'insegnante aveva utilizzato largamente anche progressioni a spirale. T3 è anche risultato essere lo studente meno avanzato in assoluto. Il suo modo di suonare è molto imperfetto in termini di controllo sull'intonazione, sulla stabilità ritmica e sul suono, e la sua seduta di studio ha riflesso pienamente questa mancanza di controllo: T3sa studia quasi sdraiato su una sedia, la ripetizione è la strategia più utilizzata, e le sue ripetizioni sono sempre molto approssimative. Tuttavia è stato anche lo studente che ha ricevuto la lezione più lunga (ben 1:48:11!!!), durante la quale l'insegnante ha lavorato a lungo con lui, dimostrando una chiara attenzione e un evidente coinvolgimento. Ma ancora una volta: cosa ci dice tutto questo?

Dal punto di vista della ricerca, questa può dirci che, una volta definita, la struttura di una lezione e quella di una seduta di studio, questi eventi possono essere comparabili e possono riflettere differenti livelli nell'esperienza sia dello studente che dell'insegnante. Ci dice inoltre che l'insegnante può interferire in forma "inconsapevole", con l'organizzazione della sua lezione sull'organizzazione della seduta di studio del suo studente - e quindi in qualche modo agire anche sullo sviluppo della sua capacità di studiare - ma a patto che sia veramente conscio delle esigenze dello studente stesso.

E dal punto di vista della pratica dell'insegnamento cosa potrebbe suggerirci? Questo lavoro, durato circa quattro anni, è ricco di possibili implicazioni sul piano operativo. Alcune possibili indicazioni, in proposito, sono le seguenti:

1. Se la capacità di studiare dipende anche dalla precisione con la quale l'allievo è in grado di immaginare il risultato musicale da raggiungere, il compito dell'insegnante potrebbe comprendere anche quello di provare a contribuire alla formazione delle sue "immagini" sonore, e non solo limitarsi a fornire i mezzi per raggiungerle. La domanda chiave potrebbe dunque essere: con quali mezzi è possibile contribuire alla formazione di queste immagini?

2. La capacità di studiare si sviluppa parallelamente alla capacità di riconoscere la struttura dei brani da eseguire. Da insegnante dovrei dunque sforzarmi di fornire informazioni ai miei allievi anche in questo campo. La domanda chiave potrebbe essere: quali informazioni inerenti la struttura di un brano è possibile trasmettere agli allievi, soprattutto ad un livello iniziale, e in quale modo?

3. Dalle ricerche emerge che le informazioni che diamo durante le lezioni spesso non comportano implicitamente che l'allievo sia anche in grado di organizzarle in maniera coerente ed efficace: sicuramente diciamo loro cosa studiare ma spesso non gli diciamo come, in quale ordine, per quanto tempo. La domanda chiave potrebbe essere: quali mezzi abbiamo a disposizione per aiutare i nostri allievi nell'organizzazione del loro tempo di studio?

4. Se possiamo influire sul modo di ripetere dei nostri allievi anche attraverso il modo in cui forniamo le informazioni, e se questo è tanto più evidente quanto l'insegnante è in grado di comprendere realmente il livello di esperienza del proprio allievo trasmettendogli informazioni le più prossime possibili alla sua esperienza, una sempre maggiore consapevolezza in merito ai processi di apprendimento in atto potrebbe essere di grande aiuto.

5. Se, ancora una volta, possiamo influire sul modo di ripetere dei nostri allievi anche attraverso il modo in cui forniamo le nostre informazioni, allora l'ordine in cui comunichiamo queste informazioni può diventare molto importante: probabilmente dovremmo cercare di evitare di disperderci in una quantità di consigli isolati sforzandoci piuttosto di strutturare le nostre informazioni in sequenze, che ci permettano di portare l'allievo a compiere, passo per passo, la strada per realizzare ciò che noi ci aspettiamo da lui.

Infine, ora che sappiamo tutto questo, quali informazioni ci trasmettono le fonti didattiche in questo campo? Per quanto riguarda la tradizione ottocentesca vi riporto l'opinione di L. Sphor (1832):

Il violino è un istrumento così difficile che non si conviene propriamente se non a coloro soltanto, i quali dotati di particolare talento e di decisa inclinazione per la musica [...] sono per così dire chiamati a dedicarsi all'arte. Ma al dilettante non è da concedersi di applicare a questo strumento, se non che quando, fornito ugualmente di talento e di buone disposizioni, può agli altri suoi studi togliere tanto tempo, da consacrare **almeno due ore ogni giorno** all'esercizio del violino.¹

Tuttavia più avanti consiglia "di procurarsi che nei primi mesi lo scolaro prenda un'ora di lezione al giorno", e poco oltre esorta i genitori a stimolare e esortare il proprio figlio perché si eserciti assiduamente anche in assenza del maestro.

Saper studiare è un talento, ed è il solo modo di portare alla luce le parti migliori dei doni di natura e di ottenere dei solidi successi. Per sviluppare questo talento occorre conoscere il percorso da seguire. Questo consiste nel partire dagli elementi più semplici per arrivare, un grado alla volta, fino alle cose più complesse.²

Informazioni più "operative" possiamo sicuramente trovarle nell'*Arte del violino* di Flesch, nel testo di Auer *The violin as I teach*, in Galamian fino ad arrivare a *Practice* di S. Fischer: questi testi abbondano di consigli e di strategie per la risoluzione di particolari passaggi. Ancora più specifico è *The art of practising the violin*, scritto da R. Gerle nel 1983, dove possiamo trovare informazioni non solo in termini di strategie specifiche per la risoluzione di particolari passaggi, ma anche sul modo di organizzarle. Per quanto estremamente utili e interessanti, questi testi sono però evidentemente stati scritti da musicisti esperti per musicisti altrettanto esperti: le informazioni che troviamo, se possono indubbiamente contribuire all'arricchimento del bagaglio di strategie di uno studente avanzato, probabilmente non dicono molto al ragazzino che sta faticosamente imparando a suonare il proprio strumento.

Anna Modesti

Lugano, 31 gennaio 2011

¹ L. Sphor, *Metodo per violino*, 1832

² F. Baillot, *L'art du violon*, 1834