



**L'osservazione:
uno strumento per conoscere cosa succede in classe**
Graziella Pozzo

La classe: il luogo più privato che ci sia

L'osservazione è uno dei modi privilegiati della ricerca qualitativa che permette di conoscere ciò che succede in classe e, attraverso questo processo, di acquisire una maggiore consapevolezza dei comportamenti, atteggiamenti e convinzioni di insegnanti e studenti e della stretta interazione tra i primi e i secondi.

E' nota la tendenza, e non solo nel nostro paese, a tenere serrate le porte dell'aula ad occhi estranei, spesso usando la *privacy* e il diritto a seguire la metodologia che meglio si crede per tenere lontano lo sguardo esterno. Viceversa, quante volte, in una situazione problematica viene la curiosità di sapere come questa verrebbe risolta da altri e si potrebbe trarre profitto dall'osservare come una lezione sia condotta da colleghi, non necessariamente più esperti.

1. Adottare un approccio etnografico

“Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.”

da: M. Sclavi: 2003

Il metodo dell'osservazione diretta risale alle ricerche svolte da etologi per descrivere in modo analitico il comportamento degli animali, per capire il loro modo di agire nel loro ambiente naturale. Oppure da etnologi, per descrivere le popolazioni poco conosciute nei loro usi e costumi, nel loro ambiente. In entrambi i casi l'osservazione è “sul campo”, vale a dire in condizioni che non sono artificialmente predisposte.

L'approccio etnografico coglie gli elementi di complessità di una situazione registrando il flusso naturale, processi e atteggiamenti da una prospettiva interna. Diversamente dall'osservazione in condizioni costruite *ad hoc* (in laboratorio), l'osservazione etnografica è condotta secondo modalità naturali e ciò che viene osservato non viene interpretato ma descritto analiticamente. Un entomologo studia gli insetti sul campo cercando di disturbare il meno possibile.

In altre parole, l'approccio etnografico non si preoccupa tanto di trovare delle *prove* per spiegare il rapporto di causa-effetto tra eventi, quanto invece di *capire* cosa succede in un dato contesto mantenendo nel quadro gli elementi del contesto osservato e valorizzandoli in quanto forniscono punti di vista diversi sulla cui base condurre successivamente l'interpretazione. Un apporto da più punti di vista aiuta infatti ad illuminare i dati da diverse prospettive, di arricchire così il quadro e di validarne l'interpretazione attraverso la correlazione dei diversi punti di vista.

1.1. Perché adottare un approccio etnografico per la ricerca in classe?

Per motivare l'adozione di modalità di ricerca etnografiche nella ricerca educativa citiamo da Van Lier (1988):

- la conoscenza attuale di cosa succede in classe è estremamente limitata;
- è rilevante e prezioso aumentare questa conoscenza;
- per ottenerla occorre andare in classe e raccogliere dati;
- i dati devono essere interpretati nel contesto della classe, vale a dire là dove sono stati raccolti;
- il contesto non è solo linguistico o cognitivo, ma anche sociale.

Consideriamo il terzo punto: per conoscere una situazione e capirla meglio occorre disporre di dati. Come raccogliarli? Per esempio, con l'osservazione accompagnata dall'uso di strumenti idonei.

1.2. Cosa significa osservare

Vediamo in primo luogo cosa vuol dire "osservare", considerando questo verbo in relazione con altri simili: diversamente da "vedere", un verbo di percezione che non implica intenzione, "osservare" è un atto intenzionale, come si evince dagli esempi:

(1) *Mentre il treno viaggiava vedevo passarmi accanto distese di risaie.*

(2) *Mentre il treno viaggiava osservavo la ragazza che avevo di fronte:...*

(3) *Hai osservato come si comporta Mario tutte le volte che c'è Marina nelle vicinanze?*

"Osservare" è più di "guardare". Con il "guardare" condivide l'intenzionalità, ma diversamente dal "guardare" cerca anche di "serbare", e cioè, di registrare quanto visto: osservare è un guardare mirato, per mettere a fuoco ciò che si ritiene significativo e rilevante, ed è insieme un registrare ciò che è rilevante per uno specifico obiettivo. Saper osservare implica dunque assai più di quanto la parola non suggerisca: significa imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter "serbare" e cioè conservare i dati osservati, per poterci tornare sopra e riflettere. Per fare questo occorre saper descrivere e nominare ciò che si osserva, essere perspicui, evitando la generalizzazione e evitare di interpretare troppo presto, ma osservare lungamente da più punti di vista.

Ma osservare vuole anche dire descrivere il più possibile fedelmente le caratteristiche di un determinato evento, di un comportamento, di una situazione e delle condizioni in cui si verifica. Si è detto "descrivere il più possibile fedelmente". In quanto condotta da una persona che ha sue proprie convinzioni e valori, l'osservazione può essere "oggettiva"? E' questa una diatriba annosa, nota anche come il "paradosso dell'osservatore": come

può infatti la descrizione essere affidabile se ciò che si osserva è condizionato dalla presenza dell'osservatore? In questo tipo di ricerca si è ben consapevoli del fatto che la presenza di un osservatore modifica ciò che si osserva. In presenza di un osservatore, l'insegnante e gli studenti giocano il loro ruolo l'uno per l'altro, ma anche per l'osservatore.

L'osservatore, che ne sia consapevole o no, è uno specchio deformato e deformante:

- lo sguardo dell'osservatore è "colorato" dalle sue convinzioni e valori
- l'osservazione di un aspetto puntuale di una situazione complessa impedisce di cogliere le relazioni con quanto avvenuto prima: ciò che succede non ha infatti valore in sé, ma all'interno della storia della classe, per cui molte sono le cose che rischiano di non essere colte dall'osservatore esterno (sulla questione dell'oggettività si legga l'approfondimento nella scheda allegata).

Il problema dell'"oggettività"

C'è chi considera la soggettività come un rischio possibilmente da evitare perché fonte di errore e c'è chi invece la vede come una risorsa, un ulteriore elemento conoscitivo e considera la soggettività una via principe per la conoscenza e la comprensione di un evento di una situazione, di un comportamento. Secondo la logica sperimentale classica è necessario eliminare il più possibile i rischi di distorsione dell'osservazione legati alla soggettività di chi la conduce (si pensi al tipico esperimento di laboratorio condotto dal chimico o dal biologo); in altri campi del sapere, quali per esempio la psicoanalisi, le inferenze e le impressioni soggettive vengono invece considerate una risorsa, una ricchezza: la soggettività è dichiarata e se ne sfruttano le potenzialità informative. La prospettiva è opposta a quella sperimentale classica: da una parte la neutralità "a tutti i costi" (posto che sia raggiungibile), dall'altra un connubio tra i dati e il modo di percepirla che considera il vissuto emozionale dell'osservatore un elemento cardine dell'attività conoscitiva, purché tenuto sotto controllo. Quello degli effetti della soggettività è comunque un grosso problema: anche qualora si adottino procedure osservative molto rigorose e controllate, il rischio di distorsioni legate alla soggettività rimane. L'obiettività, la perfetta aderenza alla realtà è una meta a cui l'osservatore deve tendere anche se è un concetto limite, forse impossibile da tradurre in pratica, soprattutto quando si tratta di osservare l'uomo, i suoi atteggiamenti, le sue reazioni emotive, il tono delle sue relazioni con gli altri.

(Da P. Braga, P. Tosi, *L'osservazione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1995)

E allora, che fare? Ci sono modi per abbassare la soglia di soggettività nella descrizione di una situazione, ma prima di considerarli, vediamo come l'osservazione sia essa stessa un dispositivo di distanziamento.

1.3. *L'osservazione: un dispositivo di distanziamento*

Osservare non è una capacità naturale. In primo luogo, imparare ad osservare implica praticare qualcosa intenzionalmente. Come dice Sclavi (2003) a proposito dell'ascolto attivo, praticare l'osservazione è controintuitivo, per almeno due motivi:

- spesso si tende a dare per scontato quanto si vede: è difficile vedere in modo nuovo ciò che cade sotto gli occhi tutti i giorni. Quante volte si percorre la stessa strada senza alzare mai gli occhi e quando ci capita di alzarli, la vediamo in una prospettiva nuova.

- la comprensione di una situazione è inevitabilmente filtrata dalle lenti colorate con cui ognuno di noi vede ciò osserva: le lenti colorate sono le nostre convinzioni, pregiudizi, opinioni, e ognuno interpreta ciò che vede alla luce di ciò che già conosce, sa e pensa.

Nell'osservazione, come nell'ascolto, infatti, il rischio è di vedere (e capire) ciò che ognuno vuole vedere (e capire). Per osservare in classe con un approccio etnografico occorre disporsi a vedere e a capire una situazione in modo fresco, senza pregiudizi, da distanza, e confrontandosi con gli altri. Consideriamo tre modalità di distanziamento insite nell'osservazione.

Attivazione di un secondo canale. Un primo modo per distanziarsi è uscire dall'impasse determinato da una eccessiva familiarità con un dato scenario, praticando la "defamiliarizzazione", l'uscire dalla propria cornice, il tenere a bada le proprie convinzioni. Non si tratta di qualcosa di semplice. Per fare questo è necessario uno sforzo di immaginazione. Può essere di aiuto collocarsi in una cornice nuova, come succede quando si guarda la stessa strada da una prospettiva diversa, con il naso in su, invece che con il naso davanti o a terra. Per osservare una situazione con occhi nuovi può essere utile giocare il gioco del "fare come se...", giocare ad essere un alieno che guarda qualcosa che non conosce. In questo modo ci si dispone a guardare come osserva l'antropologo o l'etnologo, senza dimenticare per questo le nostre conoscenze, esperienze e convinzioni. Si tratta di operare a due livelli: stando dentro e restando fuori. Solo così si possono vedere prospettive nuove.

Un esempio. In ogni classe alcune cose succedono secondo regole implicite e secondo strutture di aspettative precise, ma allo stesso tempo altre cose acquistano un senso sempre nuovo in base a come evolve la comunicazione in quel dato contesto. La classe vive di convenzioni e di routine. Per esempio, esiste una specie di accordo tacito su chi debba dare la parola, toglierla, su chi debba correggere, fare le domande... Non ci stupisce se a fare le domande è l'insegnante, se è l'insegnante che corregge, che dà la parola. Ma perché lo studente non può fare le domande? O prendere l'iniziativa? O suggerire una correzione?

Osservando una classe con gli occhi dell'alieno diventa legittimo fare queste cose, interrogare una pratica e il modo di realizzarla. Vediamo alcune domande interessanti:

- Chi decide chi deve parlare in classe?
- Quanto di ciò che si fa in classe risponde ad esigenze di apprendimento, quanto a esigenze istituzionali? Questa doppia esigenza è esplicita o resta implicita?
- Chi decide se il livello di rumore in classe è lecito o no?
- Chi decide se un lavoro è ordinato o disordinato? Chi decide le regole dello stare in classe?
- Come cambiano le strutture di comportamento?
- Quale rapporto c'è tra intenzioni dell'insegnante e ciò che succede ogni giorno in classe?
- Quali attività comunicative vengono proposte?
- Come reagiscono gli studenti alle attività proposte?

Dove sta scritto che debba essere l'insegnante il solo a regolamentare i turni di parola, a fare domande, a correggere? Per esempio, le teorie costruttiviste, che ritengono la conoscenza come il prodotto di una costruzione del soggetto che apprende, insistono sul fatto che il tempo scuola sia agito soprattutto dallo studente, e dunque che si stimoli lo studente a fare le domande, a praticare l'autocorrezione e l'etero-correzione, a regolare la

comunicazione nei lavori di gruppo... Se si cambia paradigma, le domande acquisiscono un senso nuovo (tra l'altro il vero senso di "curricolo" non è ciò che l'insegnante pensa di fare, come molti sembrano ritenere, ma ciò che gli studenti fanno di ciò che l'insegnante insegna, il senso che si dà a ciò che si fa).

Uso di strumenti di registrazione. Un secondo modo per distanziarsi è ricorrere all'uso di strumenti per osservare in modo da poter "serbare" i dati. Il fatto stesso che ciò che viene osservato debba essere registrato richiede di "oggettivarlo" e lo rende possibile ad essere guardato da una certa distanza, in differita, dopo l'osservazione. Oltre che un modo per distanziarsi dall'agire, per "oggettivarlo", l'uso di strumenti di osservazione serve anche a costruire una conoscenza nuova della situazione: l'osservazione costringe infatti a identificare e a nominare eventi e comportamenti, dando senso a ciò che si osserva. Non vanno sottovalutati questi due aspetti, vista la frequenza con cui succede che non si abbiano le parole per dare un nome a ciò che si vede. Grazie a una strumentazione varia, che vedremo più avanti, la pratica osservativa permette di denominare una miriade di aspetti dell'insegnamento e apprendimento, comportamenti e atteggiamenti, sviluppando così una rete di concetti (e lessicale) indispensabile per descrivere e confrontarsi su una situazione data.

Pluralità di prospettive e punti di vista. Infine, poiché nell'approccio etnografico il contesto assume un ruolo centrale e imprescindibile, nel senso che da un lato è auspicabile che la lettura dei dati avvenga nel contesto in cui i dati sono raccolti e dall'altro, che le persone osservate partecipino all'interpretazione dei dati, rende l'osservazione meno soggettiva in quanto correlabile con altri punti di vista. E' questo un terzo modo per distanziarsi nell'osservazione che rimanda al quarto punto di van Lier elencato sopra, legato non solo alla ineliminabilità degli elementi del contesto, ma alla loro valorizzazione. Poiché schemi mentali e convinzioni personali portano a registrare ciò che ci si aspetta o si desidera vedere, un buon antidoto è la pluralità di punti di vista offerta dal contesto: dell'insegnante, degli studenti, dell'osservatore. La loro correlazione (o triangolazione) permette di restituire un quadro più ricco di una data situazione rispetto a quello visto da una sola prospettiva, soprattutto durante l'interpretazione dei dati. Per interpretare gli indizi, i segnali visibili che rimandano a ciò che non è visibile - le intenzioni, le convinzioni, i processi - è utile parlare e intervistare le persone implicate che potranno così offrire dati dalla loro prospettiva.

1.4. Abbassare la soglia della soggettività con un linguaggio denotativo

Come fare in modo che l'osservazione sia affidabile, pur essendo soggettiva? Per rispondere a questa domanda occorre considerare un quarto modo di distanziarsi, che si riferisce al tipo di lingua usato. Nonostante l'osservazione sia sempre soggettiva, in quanto mediata, condizionata e filtrata dagli schemi mentali dell'osservatore, la sua oggettivazione può passare anche dal linguaggio, a patto che sia il più possibile descrittivo. L'osservatore deve cercare il più possibile di usare un linguaggio "neutro", esente da giudizi e pregiudizi. Restare neutri significa studiare ciò che succede mentre succede in quel dato contesto, dalla prospettiva di ciò che viene studiato, non importa se l'osservatore sia "partecipante", e prenda parte all'interazione, o "non partecipante" nella situazione in esame.

Per arginare la soglia di soggettività insita nell'osservazione è di aiuto l'uso di un linguaggio denotativo e descrittivo, puntuale, riferito a situazioni precise (non generico)

ed esente da giudizio La scheda che segue mostra la differenza tra un uso denotativo e un uso connotativi del linguaggio. Va da sé che l’osservazione dovrebbe utilizzare il primo tipo.

Descrivere comportamenti (basso grado di inferenza = ciò che si legge è preciso e osservabile)	Commentare e valutare (alto grado di inferenza = ciò che si legge non è osservabile e richiede integrazioni)
- descrivere puntualmente un comportamento, una situazione, un evento riportando dati concreti - riportare con parole precise Es.: Mentre riepiloghiamo la lezione, Giovanni non segue sul libro e ha lo sguardo assente.	- usare la generalizzazione - usare un linguaggio connotato e ricco di impliciti, che non permette di vedere comportamenti specifici Es.: Giovanni è sempre distratto.

Abbiamo finora risposto alle domande: Perché osservare? Come osservare?

Restano altre due domande: Cosa osservare? Con quali strumenti? A queste domande risponderemo in modo più esaustivo nella sezione seguente, allorché verranno presentati tipi diversi di strumenti, che verranno scelti in base a cosa si decide di osservare. Basti per ora sottolineare come l’osservazione permetta di leggere sia in modo esplicito, sia “tra le righe”, per via di inferenza, tutta una serie di aspetti centrali dell’insegnamento, tra cui: il quadro teorico di riferimento, il concetto sotteso di apprendimento, cosa sta alla base delle decisioni e scelte metodologiche, il divario o l’adeguamento tra principi sottesi e pratiche, tra intenzioni e azioni. Ma anche aspetti dell’apprendimento, come la motivazione, i processi e le strategie.

Nell’osservazione si possono individuare strutture generali o indizi minuti come, per esempio, l’alzarsi di un sopracciglio, il cambiamento del tono di voce, la postura, ecc., eppure significativi per capire la natura della relazione tra l’insegnante e la classe o uno specifico un allievo. In questo senso, la formazione attraverso l’osservazione, a partire da ciò che si vede porta a riflettere sui principi che muovono le azioni, agendo sulle rappresentazioni, come indica la Fig. 1.

Come mostra la Fig.1, le convinzioni derivano da una visione o “filosofia personale”. Questa, come una lente colorata, fa vedere la realtà in un modo che è personale e quindi diverso da persona a persona. Esplorare le proprie convinzioni e atteggiamenti per capire in che misura essi guidino le pratiche porta a una maggiore consapevolezza professionale.

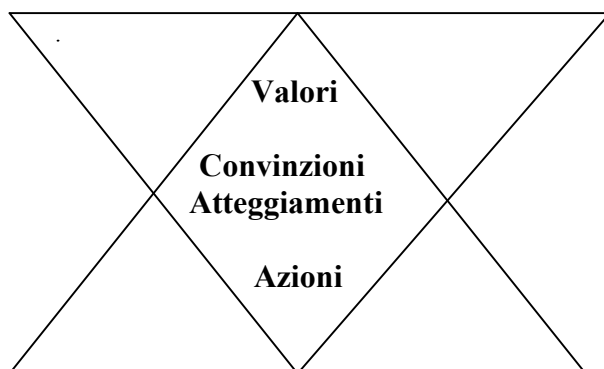


Fig. 1. Valori, convinzioni, atteggiamenti, azioni

La figura permette due diverse letture. La piramide in piedi ha alla base le azioni: in confronto ai valori, che sono pochi e alti, le azioni sono molte e rappresentano tutte le decisioni che l'insegnante si trova a prendere in ogni momento della sua attività. Quanto si è consapevoli che l'agire all'istante, le decisioni rapide sono in realtà mosse dalle nostre convinzioni e che le nostre convinzioni sottostanno alla nostra visione del mondo? La piramide rovesciata mostra il peso dei valori, che si manifestano come convinzioni e atteggiamenti. Proviamo a leggere la figura con un esempio: se un insegnante crede che al centro stia il programma, è probabile che si muova in un'ottica in cui domina la visione istituzionale, anche se questa non sempre coincide con gli interessi degli apprendenti. In questo caso a prevalere nelle decisioni in classe ci sarà la preoccupazione di svolgere tutto il programma. Se si sostituisce al programma l'alunno e il suo apprendimento, come avverrebbero le stesse decisioni? Come cambierebbe la gestione del tempo? E delle attività? La stessa cosa vale naturalmente anche per l'alunno. Se un alunno pensa che la L2 non gli serva, il suo atteggiamento in classe sarà di scarsa motivazione e non vedrà alcun motivo per impegnarsi nell'azione. Viceversa, se l'interesse per lo studio della L2 è alto, gli atteggiamenti in classe saranno positivi e ciò ricadrà anche sull'azione.

Da quanto fin qui detto si vede come osservare non sia qualcosa di intuitivo ma qualcosa che si impara praticandolo: solo attraverso l'esercizio l'occhio si allena e diventa sempre più capace di vedere e di capire.

2. Un percorso di “osservazione formativa”

In queste pagine vengono presentati alcuni strumenti all'interno di un percorso di osservazione formativa che cerca di coniugare la formazione **all'**osservazione, intesa come appropriazione di strumenti utili per sviluppare la capacità osservativa e la formazione, **con** l'osservazione attraverso l'auto-osservazione, a partire dalla riflessione sulla propria pratica.

L'utilità degli strumenti risiede nella loro capacità di far nascere domande e trovare le risposte alle domande, di mettere in luce imprevisti e aprire orizzonti inaspettati, di vedere gli aspetti costitutivi di un problema e come vengono gestiti. Gli strumenti restituendo dati, permettono di cogliere gli aspetti osservabili in modo esplicito, fornendo così le “evidenze” utili per procedere all'interpretazione. Ma vedremo come per evitare di perdersi sia utile aver chiaro cosa si vuole osservare, identificando previamente gli strumenti più idonei al tipo di osservazione che si intende fare: quando usare categorie ampie (per es., per un'osservazione globale) o quando usare griglie analitiche (per es., per osservare aspetti fini, come specifici comportamenti).

2.1. Come raccogliere i dati? Strumenti di osservazione diretta

Gli strumenti che favoriscono una osservazione diretta sono diversi. Alcuni di questi consentono una registrazione dei dati poco strutturata, altri più strutturata. Tra i primi ci sono le *note sul campo*, il *profilo di lezione* (cfr. Scheda 1), la *cronaca diretta*, il *diario di bordo*, *schede su episodi specifici* (Scheda 2).

I *profili di lezioni* possono essere utili per tracciare un quadro di una determinata attività, in relazione al tempo impiegato, mettendo in parallelo l'attività dell'insegnante, quello che fanno gli studenti, e alcune variabili di contesto (tempo, spazi, le risorse didattiche utilizzate).

SCHEDA 1 – Profilo di lezione

Scopo. Registrare la sequenza di attività svolte

	Attività didattica	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni	Sussidi
..... minuti				
..... minuti				
..... minuti				
..... minuti				
..... minuti				
..... minuti				

Costruire profili è utile per disporre di quadri sinottici, sintetici e sufficientemente chiari di quello che è successo in una lezione. Poter riguardare questi quadri al termine della attività e riflettere sul 'peso' (in termini di tempo) che le singole attività hanno avuto nell'arco del tempo complessivo a disposizione è non soltanto utile, ma spesso illuminante: molto spesso, infatti, i profili permettono di rendersi conto di quanto l' 'immagine' che l'insegnante si fa dell'andamento del lavoro sia poco precisa e di come, altrettanto spesso, rispecchi solo in parte intenzioni e obiettivi. Se l'insegnante dispone del proprio profilo, e anche di un profilo elaborato dall'osservatore, il confronto potrà fornire spunti di riflessione ancora più interessanti.

La *cronaca diretta* può riguardare l'intera lezione (Scheda 2a) o un aspetto specifico previamente individuato (Scheda 2b). Nella cronaca a diretta l'osservatore registra gli eventi mentre succedono. La sezione dei commenti può essere utile soprattutto nei primi tempi per aiutare l'osservatore a tenere sempre presente la distinzione tra ciò che si osserva e eventuali osservazioni personali. Segue una *scheda per registrare episodi o incidenti critici* riferiti a uno specifico alunno (Scheda 3). In queste schede il dato osservato viene registrato unitamente ad elementi relativi al contesto e ad elementi che ne possano favorire l'interpretazione.

SCHEDA 2a. Cronaca diretta di una lezione

Scopo. Annotare osservazioni e commenti in modo libero durante lo svolgimento della lezione.

Osservazioni	Commenti

SCHEDA 2b. Cronaca diretta focalizzata su un aspetto

Scopo. Selezionare un aspetto e annotare dati e commenti.

Insegnante	Studenti	Commenti osservatore
Cosa fa l'insegnante? Cosa dice?	Cosa fanno gli studenti? Cosa dicono?	Quali sono gli effetti?

Contenuto	Processo	Commenti osservatore
Cosa viene insegnato? Cosa si deve imparare?	Cosa succede nella classe? Cosa fanno l'insegnante e gli studenti?	

SCHEDA 3. Registrazione di un breve episodio

Scopo. Registrare un episodio riferito a uno specifico alunno

Classe
Data Ora
Nome e cognome dell'alunno
Situazione generale in cui si inserisce l'episodio
Descrizione episodio
Informazioni aggiuntive

Tra gli strumenti più strutturati vi sono le *mappe*, *griglie* e *schede di osservazione*, *liste da contrassegnare* (checklists), *video- e audio-registrazioni* con trascrizione. La griglia di osservazione è utile per raccogliere informazioni su un aspetto specifico. Per esempio, sulle modalità interattive, sull'uso della L2 in classe.

SCHEDA 4 – Mappa della disposizione dei banchi

Scopo. Rilevare la frequenza di contatto dell'insegnante con i singoli alunni e i modi.

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

Ogni volta che l'insegnante si rivolge all'allievo •
 Strategie: chiama per nome: (N) sorride: ☺
 tocca la persona: T guarda con riprovazione: ☹
 cenno affermativo: (↓) contatta con gli occhi: 👁

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

Annotare la disposizione fisica dei banchi è un elemento utile nell'osservazione in quanto, in modo economico, permette di vedere il rapporto tra tipo di attività e modalità di raggruppamento. Se una disposizione dei banchi a ferro di cavallo o a cerchio si presta bene per una discussione, una tavolata va bene per organizzare una ricerca, per una scrittura collettiva, mentre un a disposizione ad isole è adatta al lavoro in coppia o in piccoli gruppi (cfr. Fig. 2).

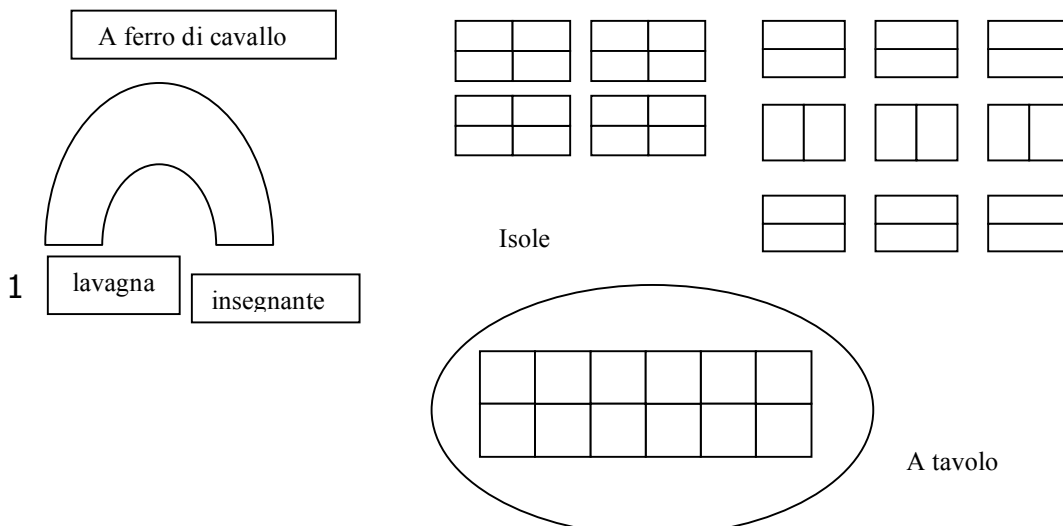


Fig. 2. Esempi di disposizione dei banchi nell'aula

2.1.2. Un percorso di osservazione in cinque tappe: dall'osservazione globale a un'osservazione mirata e analitica

Presentiamo ora alcuni strumenti di osservazione per un percorso che progredisce, secondo un andamento a cannocchiale, che parte da una visione di insieme per arrivare ad una visione focalizzata su aspetti più minuti:

- dall'osservazione di aspetti generali all'osservazione puntuale di aspetti specifici
- dall'individuazione e il riconoscimento di fenomeni all'appropriazione di una lingua per nominare ciò che si riconosce
- dall'individuazione all'interpretazione, all'applicazione, all'analisi.

Prima tappa

Si può contemplare come primo passo, a scopo euristico, un'osservazione "selvaggia", senza filtri, come può essere l'osservazione di una lezione o di una video-registrazione senza uno scopo preciso. Chi osserva decide come annotare quanto osserva o può usare una scheda a maglie larghissime come la seguente.

Osservazione "selvaggia" (libera)

Scopo. Provare che effetto fa voler osservare tutto

Classe:	Numero di studenti:	Data:
Insegnante:	Durata della lezione:	Osservatore:

Questo tipo di osservazione può servire a far capire all'osservatore in formazione quante cose sfuggano all'osservazione e come sia impossibile osservare tutto.

Seconda tappa

Nei primi tempi, un modo alternativo di strutturare e guidare l'osservazione è quello di partire da poche categorie generali seguite da specificazioni. Come seconda tappa per l'osservazione proponiamo quindi poche categorie ampie riferite ad aspetti portanti dell'insegnamento, quali la strutturazione della lezione, l'interazione e la gestione (del tempo, dei sussidi, dei gruppi...). Per ogni categoria vengono specificati alcuni elementi, ma si tratta naturalmente di liste aperte.

Nell'osservazione di una lezione si può scegliere di focalizzare una sola categoria.

Uso di macrocategorie

Scopo. Individuare macrocategorie e ricondurre aspetti osservati all'interno delle stesse.

A STRUTTURA DELLA LEZIONE

1. Motivazione iniziale
2. Esplicitazione degli obiettivi
3. Congruenza degli compiti con gli obiettivi
4. Congruenza delle modalità di lavoro con gli obiettivi
5. Varietà di compiti
6. Rilevanza dei materiali rispetto agli obiettivi
7. Congruenza delle modalità di verifica rispetto agli obiettivi

B INTERAZIONE

1. Modalità di interazione
2. Comunicazione non verbale: contatto oculare, postura, tono di voce,...
3. Clima generale e rapporto insegnante-allievi
4. Modalità di coinvolgimento
5. Reazione a imprevisti
6. Modalità di *feedback*

C GESTIONE

1. Padronanza delle modalità e tecniche adottate
2. Distribuzione del tempo-parola
3. Qualità delle istruzioni
4. Gestione del tempo
5. Uso dei sussidi e risorse
6. Uso dello spazio

Terza tappa

Come terza tappa può essere utile osservare una lezione con una griglia che aiuti a identificare e nominare elementi ricorrenti di una lezione, e che predisponga ad osservare anche gli aspetti più minuti di una lezione.

La scheda che segue adotta la prospettiva della lezione e si sviluppa secondo due livelli: identificazione degli aspetti strutturali di una lezione e specificazioni degli aspetti individuati. Tra gli aspetti strutturali di una lezione identifichiamo i seguenti

- contenuto, linguistico e non
- obiettivo / obiettivi
- fasi: di solito una lezione consiste di un'apertura, uno svolgimento e una chiusura
- attività linguistiche, pratiche esercitative e compiti
- modalità interattive
- modalità di lavoro (individuale, a coppie, in gruppi, in plenaria)
- disposizione dei banchi: a coppie, a isole, a cerchio, a ferro di cavallo
- sussidi disponibili
- modalità di verifica: orale, scritta, individuale, con schede autocorrettive, in coppia, in gruppo, con una discussione, *feedback* chiesto alla fine di un compito; con quesiti a risposta chiusa, aperta...

Le specificazioni hanno lo scopo di indicare gli aspetti da osservare, ma fornisce contestualmente anche la lingua per descrivere eventi, modalità di lavoro, sussidi. Il suggerimento è di leggere prima tutte le voci e discuterle insieme. Se l'osservazione viene condotta su una video-registrazione la scheda può essere completata durante due o più visioni.

Griglia di osservazione

Scopo. Individuare gli aspetti strutturali di una lezione e alcune specificazioni.

Scuola:

Classe:

N. alunni:

Insegnante:

Data:

Obiettivo/i della lezione:

Fasi

- apertura
- presentazione dell'argomento
- pratica esercitativa
- chiusura
- altro:

Apertura e presentazione dell'argomento

- collegamento con quanto fatto la lezione precedente
- correzione del compito a casa
- esplicitazione dell'obiettivo
- effetto sorpresa
- nessuna apertura
- altro:

Svolgimento della lezione e pratiche esercitative

- attività orale
 - ascolto
 - lettura
- attività scritta
 - lettura
 - scrittura
- lessico
- grammatica e riflessione linguistica
- attività guidata
- attività libera
- altro (specificare)

Modalità di lavoro

- plenaria
- lavoro individuale
- lavoro in coppia/gruppo
- altro:

Disposizione dell'aula

- tradizionale
- banchi a coppie
- banchi a isole
- banchi a cerchio
- banchi a ferro di cavallo
- altro:

Quando

.....
.....
.....
.....
.....

Interazione

- l'insegnante tiene un monologo
- l'insegnante dialoga con tutta la classe

Quando
.....
.....

- l'insegnante dialoga con un gruppo di studenti
- l'insegnante dialoga con un singolo alunno
- gli alunni lavorano tra di loro
- altro:

Clima

- amichevole
- tranquillo
- collaborativo
- teso
- ostile
- altro

Verifica (valutazione formativa)

- orale
- per iscritto
- con domande a risposta chiusa
- con domande a risposta aperta
- con lavoro individuale
- con lavoro in coppia o piccolo gruppo
- altro

Sussidi

disponibili	usati	quando
<input type="checkbox"/> libro di testo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> fotocopie	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lavagna a muro	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lavagna a fogli	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lavagna luminosa	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lavagna elettronica	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> registratore	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> videoregistratore	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> computer, PPT	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> cartelloni	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> altro	<input type="checkbox"/>

Quarta tappa

Come già si è detto, l'osservazione è un'abilità che si sviluppa praticandola. Disporre all'inizio di una varietà di strumenti e sperimentarli assicura che si acquisiscano gradualmente sia le categorie utili per descrivere, sia contestualmente le parole per descrivere. Da qui dovrebbe nascere l'esigenza di un'osservazione sempre più minuziosa e analitica, oltre che mirata, sui vari aspetti dell'insegnare e apprendere, qui sotto esemplificati:

- sul modo di spiegare: l'insegnante usa immagini? gesti? il contesto? la ripetizione? la parafrasi? ...
- su come si sviluppano i contenuti: con quali attività? con quali modalità? attivando quali processi cognitivi? deduttivi? induttivi? ...
- su natura e tipo di scambi in classe: ci sono regole implicite? quali sono? chi inizia il discorso? chi fa le domande? l'insegnante gli allievi? tutti? pochi? sempre gli stessi? a che scopo? ...
- sul linguaggio non verbale: dove si posa lo sguardo dell'insegnante? su tutti gli alunni, su pochi? sul libro? Se un alunno risponde negativamente cosa fa l'insegnante? alza un

sopracciglio? fa “tss tss” in segno di disapprovazione? Sorride e invita un altro alunno a rispondere,...

- sulle modalità di verifica e valutazione: formale? informale? incoraggiante? in un’ottica deficitaria (basata sugli errori più che su cosa l’alunno sa fare? ecc.), utilizzando il feedback degli alunni? ...

- sul funzionamento del gruppo classe e sulle dinamiche dei gruppi

- su un alunno specifico.

In tutti questi casi l’osservazione mirata aiuta ad aguzzare lo sguardo e a sollevare domande sul rapporto tra intenzioni, azioni e comportamenti. In questo senso, una lezione video-registrata o registrata (con trascrizione), permettendo di ripercorrere più volte una stessa sequenza, può sviluppare in modo più approfondito la capacità di osservare. Si può arrivare qui al livello di una “osservazione critica”, un’osservazione che riesce da pochi indizi rilevare nodi problematici.

Osservazione analitica

Scopo. Osservare analiticamente uno specifico alunno.

1. Scegliere un alunno specifico e osservarlo per 10 minuti.

2. Registrare tutto ciò che si riesce ad osservare: cosa fa, cosa dice, come si esprime, postura, contatto oculare, gesti, rapporto con i compagni, ordine sul banco, uso del quaderno, del libro...

Quinta tappa

Tutti gli esempi di aspetti osservabili sopra elencati, che possono essere assai più ampiamente sviluppati, mostrano la ricchezza infinita delle possibilità a disposizione dell’insegnante. E allora, l’ultima tappa del nostro percorso ideale può essere un’osservazione condotta senza categorie prestabilite, senza griglie preconfezionate, usando i vari strumenti in modo flessibile, adattandoli alle esigenze del caso o dell’osservatore, alla ricerca della significatività di ciò che succede, come può essere lo studio del rapporto tra una mossa dell’insegnante (cosa chiede), il suo comportamento (cosa fa e come si atteggia), il processo attivato e la risposta dell’allievo (cosa dice, come si comporta, quali segnali manda, verbali e non).

Uso integrato e flessibile degli strumenti

Scopo. Presentare una procedura che integri più strumenti osservativi.

Setting. Disegnare la piantina dell’aula (cfr. Scheda 00). Indicare i banchi, la cattedra, La lavagna, i vari sussidi.

Note sul campo. Dividi il foglio in tre colonne. Una prima colonna sulla sinistra per segnare il tempo; una seconda colonna centrale ampia, per annotare tutto ciò che succede; una terza colonna per i commenti.

Cerca di catturare e trascrivere frasi così come vengono dette (*verbatim*) - “Quando Kim ha detto ‘non lo so’, l’insegnante l’ha guardata sorridendo e le ha detto ‘prova, su...’

Tempo	Osservazioni	Commenti
--------------	---------------------	-----------------

--	--	--

Lingua da usare. Per annotare ciò che succede cerca di usare il passato prossimo e la terza persona singolare o plurale: *I chiede a Ss di lavorare in coppia. Ss si dispongono subito al lavoro...* Usa solo frasi affermative.

Per i commenti, visto che non si conoscono le vere motivazioni di chi agisce, cerca di modulare la frase usando il condizionale e locuzioni che indichino incertezza nelle conclusioni: *Penso che... forse... potrebbe voler dire che...*

Analisi. Quando analizzi i dati, considera le decisioni dell'insegnante e spiega gli effetti della decisione. Successivamente, per esplorare opzioni e alternative, si può giocare il gioco del "E se invece...?"

La fig. 3 sintetizza il senso del percorso qui sviluppato: un percorso che va da un'osservazione selvaggia, globale, a un'osservazione più analitica, guidata e strutturata, condotta con l'uso di griglie, a un'osservazione che diventa sempre meno vincolata via via che si sviluppa la competenza osservativi, per arrivare ad una osservazione in cui, guidati dalla ricerca del senso, l'uso degli strumenti diventa non solo flessibile, ma anche personale.

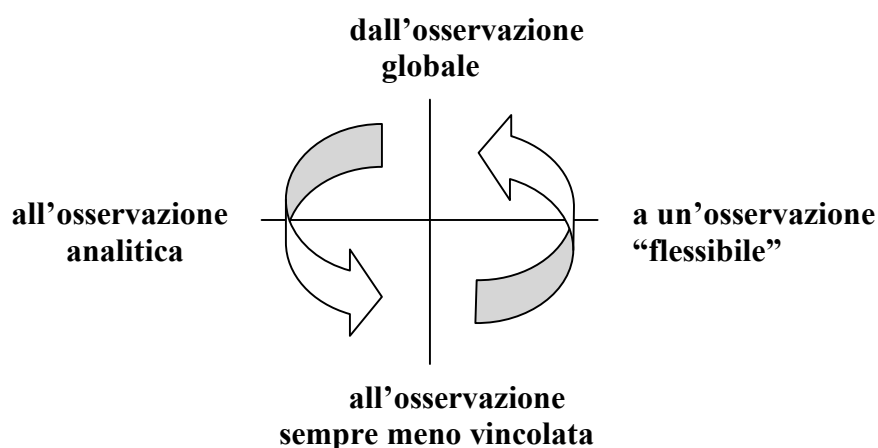


Fig. 3. Possibili tappe di un percorso formativo sull'osservazione

Da qui in poi la il percorso formativo di osservazione può apprendere più direzioni. Accenniamo a due:

- un percorso di osservazione come autoformazione, basato sull'uso di strumenti che aiutano a vedersi come in uno specchio e ad autovalutarsi (cfr. Scheda di autovalutazione, da usare sia prima sia dopo una lezione, e da modificare in base agli obiettivi e al tipo di lezione che si intende proporre);

- un percorso di ricerca azione, da svolgere in una dimensione collaborativa, in cui, accanto alla competenza osservativi occorrerà sviluppare anche una competenza comunicativa, soprattutto in relazione alla restituzione dei dati di osservazione, in un modo che sia al contempo critico e amichevole, secondo il paradigma dell'"amico critico" della metodologia della ricerca azione. Ma questo è un altro capitolo.

Scheda di autovalutazione riferita a una specifica attività linguistica

SCOPO

- Perché ho proposto questa attività?
- Come si colloca nel percorso?
- Che cosa focalizza?

CONTENUTI

- Quali contenuti sviluppa?
- Ci sono dei contenuti che non avevo progettato e che abbiamo invece svolto?

RISULTATI

- Cosa hanno imparato gli allievi? (confrontare risultati attesi e ottenuti)
- Come lo so? (trovare le evidenze)

STRUMENTI DI VALUTAZIONE

- Come faccio a sapere cosa hanno imparato gli alunni?
- Come viene condotta la valutazione?
- Con quali strumenti? (diario di bordo, prodotti degli allievi, feedback degli allievi, protocollo di osservazione, note sul campo,....)

MODALITA' DI CONDUZIONE

- Ho strutturato un contesto stimolante?
- Ho proposto un'esperienza coinvolgente?
- Ho favorito il confronto e la condivisione?
- Ho posto domande aperte?
- Ho facilitato l'argomentazione?
- Ho saputo attendere?
- Ho utilizzato modalità aperte di conduzione? (riprese di interventi, rispecchiamenti, rilanci,...)
- Alla fine ho dedicato qualche minuto per sintetizzare le cose apprese?
- Ho saputo gestire gli imprevisti?

Chiudiamo con una apertura ad una osservazione condotta da insegnanti che intendano auto-formarsi e svilupparsi professionalmente in una dimensione collaborativa e di ricerca azione. La scheda presenta un "codice etico", che indica quelle condizioni che aiutano a fare della restituzione dei dati di osservazione tra colleghi un'esperienza costruttiva e arricchente in quanto mirata sulle prestazioni anziché sulla persona osservata.

Codice etico per l'osservazione

- Ricorda che stai osservando delle persone.
- Ogni persona merita di essere rispettata e trattata con sensibilità.
- Decidi cosa osservare con la persona che osserverai.
- Osserva e riferisci sugli aspetti concordati.
- Riferisci su altre cose osservate solo se la persona mostra interesse.
- Usa un linguaggio descrittivo ed evita di dare valutazioni.
- Soprattutto evita di dare giudizi sulla persona.
- Presenta gli aspetti positivi prima di rilevare eventuali aspetti critici.
- Fai in modo che le altre persone presenti possano argomentare quanto da te esposto sulla base di evidenze e di criteri di rilevanza.

- Mantieni il riserbo su quanto osservato.

Bibliografia

H. Altrichter, P. Posch, B. Somekh, *Teachers Investigate their Work*, London and New York, Routledge, 1993.

P. Braga, P. Tosi, *L'osservazione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1995.

Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., *Le lingue in classe*, Roma, Carocci, 2003.

B. Losito, G. Pozzo, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci, 2005.

S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1995.

P. Margutti, *Comunicare in una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2004.

M.C. Rizzardi, M. Barsi, *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, Milano, LED, 2005 (2 volumi più CDRom con lezioni dal vivo illustrative dei vari metodi).

M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, Roma, Armando, 1975.

L. Van Lier, *The Classroom and the Language Learner*, London, Longman, 1988.

R. Wajnryb, *Classroom Observation Tasks*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

D. Zorzi, "Modelli etnografici per la ricerca in classe", in *lend – lingua e nuova didattica*, XXX, n.3, 2001.