

di Paolo Bozzaro

Strumenti e valutazione

L'osservazione - occasionale o sistematica, naturale o programmata, neutrale o partecipata, soggettiva o obiettiva - rappresenta l'azione più importante di ogni sistema di descrizione, di registrazione, di analisi, di valutazione o interpretazione di un evento. Strumento elettivo del metodo scientifico - dall'osservazione attenta e "controllata" dei fenomeni inizia il percorso che porta all'elaborazione delle ipotesi e tramite la stessa procedura di osservazione sistematica se ne verifica sperimentalmente la validità - essa è presupposto essenziale anche nelle scienze sociali e umane: molte delle nuove conoscenze sulla primissima infanzia sono derivate dalla *baby observation*, che è diventata una metodologia elettiva per lo studio e l'analisi del comportamento infantile, anche perché basata su una metodologia di registrazione e rilevazione dei dati compatibile con modelli "teorici" diversi; nello studio delle organizzazioni sociali (sulla comunicazione, sulla organizzazione, sulla gestione...) da tempo si applica l'esperienza derivata dalla osservazione delle esperienze dei *piccoli gruppi* o dei *training group* (*T-group*); anche in campo scolastico una grossa spinta a rivedere gli assetti istituzionali è venuta in un recente passato da studi basati su metodologie di *osservazione diretta* dell'interazione in classe (Flanders, Joyce, Bellack, de Landsheere...), studi che segnalavano una realtà quotidiana ben lontana dalla intenzionalità pedagogica dichiarata a livello di progettazione educativa.

Certo, nella situazione scolastica, con le valenze educative, psicologiche e relazionali che l'attraversano costantemente, l'*osservazione* acquista una specificità molto particolare, diversa da quella promossa e attuata in ambiti scientifici nei quali la neutralità dell'osservatore e la oggettività dei dati sono presupposti fondamentali; ma - pur con caratteristiche compatibili con il contesto educativo - anche a scuola l'*osservazione* ha un'importanza strategica fondamentale, un'importanza che le attuali pratiche di osservazione e di registrazione non sempre riconoscono e confermano, per ragioni di natura in parte culturale in parte squisitamente metodologica.

"Nella pratica scolastica della scuola italiana - afferma Compagnoni (1998) - l'osservazione non ha mai costituito una componente professionale necessaria e metodologicamente prevista come parte dell'attività lavorativa degli insegnanti. Infatti nella preparazione di base, in fase di tirocinio, non ci sono tracce di esercitazioni e addestramento specifico all'osservazione, così come nei programmi ministeriali della scuola dell'obbligo e delle scuole superiori non ci sono riferimenti evidenti all'utilità e necessità dell'osservazione. Solo in recenti documenti ministeriali

(Nuovi Programmi della Scuola Elementare e Nuovi Orientamenti della Scuola dell'Infanzia e circolari sulla continuità) si è introdotto un richiamo all'importanza dell'osservazione per conoscere i processi di crescita del bambino e per tenere sotto controllo la relazione didattica insegnanti-alunni" (Parte terza).

Questa carenza di fondo trova un riscontro nel fatto che gli *strumenti* mediante i quali viene realizzata ancora oggi l'osservazione (e le azioni a essa correlate: registrazioni, documentazioni, annotazioni...) sono estremamente deboli, inattendibili, occasionali, soggettivi, arbitrari. Da questi limiti ne consegue che tutto il processo di valutazione e di verifica che si attua nella scuola - tanto quello finalizzato a valutare i percorsi di programmazione e di realizzazione degli obiettivi, quanto quello orientato a valutare gli apprendimenti o i comportamenti degli allievi o le didattiche realmente attuate dai singoli docenti - rischia di apparire fondamentalmente fragile, al punto da essere ritenuto dagli stessi insegnanti più un obbligo formale a istanze di natura burocratica, che non un'occasione per validare il proprio lavoro e incrementare la propria professionalità.

Ne è controprova la scarsa sensibilità che molti docenti mostrano verso le problematiche di natura metodologica riguardanti la valutazione (docimologia, docimastica e dosologia), la difficoltà operativa - nell'ambito dei collegi docenti - di condividere criteri comuni di valutazione, l'innossidabile permanenza, infine, di strumenti di verifica (quali le pagelle o l'esame finale), sulla cui utilità e attendibilità generazioni di ricercatori hanno sollevato sane (ma forse inutili) diffidenze.

Un modo per iniziare a modificare questa situazione è di far riflettere gli insegnanti su come trasformare le pratiche di osservazione, che di fatto vengono messe in atto in ogni classe, in strumenti di rilevazione più attendibili, riflettendo sulle dinamiche che si nascondono dietro ogni osservazione e provando ad adottare strumenti diversi.

Gli insegnanti, infatti, tendono a far coincidere l'osservazione scolastica con la semplice forma di *percezione* costante di tutto ciò che succede nella classe o nella scuola nella sua globalità: scambi verbali, comportamenti, esercitazioni, richieste, attività strutturate o spontanee, incontri, colloqui, riunioni...

Anche se con livelli diversi di coinvolgimento, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, l'osservazione/percezione della classe è un'azione che ogni insegnante ritiene di sapere svolgere senza eccessive preoccupazioni né di metodo né di competenze né di strumenti particolari.

Lo sguardo vigile e attento del docente cerca costantemente di registrare *tutto*; in realtà coglie e fotografa ciò che *appare*, ciò che delle dinamiche del gruppo/classe o delle interazioni che si svolgono fra la classe e lui stesso diventa *visibile*.

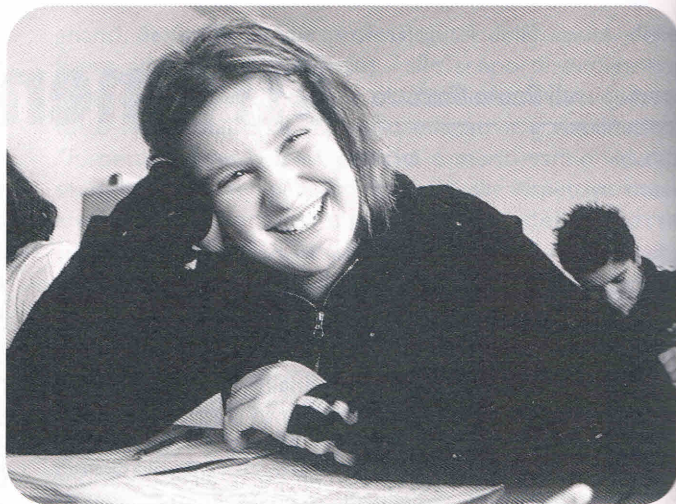
Essendo l'osservazione strettamente dipendente dalle caratteristiche strutturali e funzionali dell'attenzione, lo sguardo del docente obbedisce anzitutto a un ruolo di vigilanza, di sorveglianza, di controllo: gli allievi sono "affidati" alla sua responsabilità ed egli deve salvaguardarne anzitutto l'incolumità, la sicurezza, l'agio, il benessere, la convivenza ordinata e non conflittuale.

La capacità di mantenere un assetto ordinato e disciplinato della classe occupa un discreto posto nella gerarchia personale e collegiale delle competenze richieste a un insegnante, che va ben oltre il confine della responsabilità dell'affidamento temporaneo. Un assetto regolato e ordinato dei comportamenti collettivi della classe è anzitutto un indicatore della capacità del docente di saper "tenere" la classe, di saperci fare con gli alunni, di saper stabilire delle regole e di farle rispettare... La sua *attenzione diffusa* è attiva in tutto il "campo" che è oggetto di osservazione, ma da *diffusa* diventa immediatamente *focalizzata* quando rilevando un gesto particolare (una mano alzata, una testa china, un movimento improvviso, un rumore insolito...), deve rapidamente "interpretarlo" per mettere in atto un intervento adeguato alla natura dell'evento registrato.

In parte della letteratura educativa questa pratica di osservazione costante finalizzata a obiettivi di controllo e di organizzazione di un assetto ordinato e funzionale della classe viene spesso connotata con aggettivazioni negative, probabilmente a causa dell'evocazione di metodi autoritari e rigidi di controllo e di sorveglianza, praticati in passato, analizzati magistralmente nella loro matrice ideologica e nel loro statuto "sociale" da autori come Foucault (*Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1975) o da Goffmann (*Le istituzioni totali*, Einaudi, Torino, 1983). Oppure - più semplicemente - per il fatto che il mantenimento esteriore della disciplina o il semplice ordine apparente dei comportamenti esterni non significa automaticamente che si stia poi svolgendo una intensa, partecipata e autentica attività scolastica. Può anche esserci spesso una adesione puramente formale a stili e comportamenti richiesti, senza che ciò si traduca in effettiva partecipazione e operosità.

Le pratiche osservative

Pur sperimentando quotidianamente differenze e contraddizioni in ciò che insegnanti diversi osservano e registrano nella stessa classe riguardo agli stessi allievi, raramente i docenti attribuiscono tali differenze all'assenza di una *metodologia* condivisa di osservazione o all'inesistenza di strumenti comuni di rilevazione. Sono talmente fiduciosi nella bontà del proprio "occhio clinico" che difficilmente accettano vertici di lettura o punti di vista diversi dai propri.



In molti casi la loro *percezione* appare già fortemente orientata (per non dire, deformata) da impressioni, da costrutti, da pre-giudizi che non adeguatamente filtrati da una vigile consapevolezza, si trasformano *tout court* in interpretazioni e giudizi senza scampo.

L'osservazione in simili condizioni è già un'osservazione mirata a confermare nell'insegnante la rappresentazione personale che si è fatta dell'allievo o del gruppo/classe in base a un intreccio spesso molto complesso di aspettative, di attese, di pre-giudizi, di valutazioni sommarie, di *report* precedenti, di informazioni e anche di modelli culturali e professionali adottati.

È vero, come afferma Oatley (1982) che "ogni osservatore trasforma il materiale nelle proprie rappresentazioni o schemi del mondo" e che "proietta sui dati, che sono dispersi e incompleti, le sue ipotesi sul loro possibile significato; tenta di trovare teorie per dar loro un senso", ma questo vale anzitutto proprio per il sistema di osservazione e valutazione dominante oggi nella scuola: poiché il dato più "osservato" e valutato è il risultato individuale degli apprendimenti, attraverso questo unico "spicchio" gli insegnanti presumono di inferire tante altre cose (dalla personalità dell'allievo al suo successo futuro!), finendo così col restringere il proprio ruolo e la propria funzione educativa al semplice monitoraggio del processo di apprendimento. Eppure da tempo le indicazioni pedagogiche e normative segnalano la necessità di una pratica di osservazione costante e sistematica di tutti gli aspetti presenti nella relazione docente/alunni, nel contesto di classe e nelle attività generali della scuola.

Già nei Programmi della Scuola Elementare del 1985 si sottolineava l'importanza di superare l'occasionalità e la spontaneità dell'osservazione con una procedura sistematica: "Al fine di assicurare una effettiva valutazione dei punti di partenza e di arrivo dei processi, delle difficoltà riscontrate e degli interventi compensativi attuati, gli insegnanti devono raccogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé ...". Gli stessi Programmi

ne motivano la finalità, che non è quella di assemblare delle informazioni in vista della "valutazione intermedia o finale degli apprendimenti individuali", ma "al fine di disegnare **percorsi didattici** adeguati alle peculiari capacità ed esigenze educative...". Ancora prima che venisse focalizzata l'attenzione sui curricoli, i Programmi del 1985 segnalavano già la necessità di un cambiamento di ottica nella individuazione degli **oggetti della valutazione**: non sempre e solo gli apprendimenti degli allievi, anche se espressi non più in termini di *contenuti* ma di *competenze* da acquisire, ma l'intero percorso e l'intero processo.

È da questa impostazione che nasce contemporaneamente l'opportunità di sottoporre a osservazione e a valutazione anche l'agire dell'insegnante, le modalità e gli stili didattici, la qualità della sua azione totale (che si esprime nella capacità di programmazione) e quindi, degli strumenti effettivi che adopera per formarsi una conoscenza approfondita degli alunni, per rilevarne le singole attitudini, per valutarne le reali competenze, abilità, comportamenti.

È dalla stessa esigenza che più recentemente è scaturita la necessità di approntare strumenti specifici per monitorare la realizzazione del Piano di Offerta formativa o la qualità dei servizi offerti agli alunni: "Nella prospettiva dell'autonomia scolastica la valutazione degli insegnamenti è un processo di ricerca, finalizzato al miglioramento dell'azione educativa e didattica del docente, ma anche del suo agire con i colleghi, della sua partecipazione attiva come membro di una comunità che gode di autonomia e che deve rendere conto delle decisioni in termini di qualità del servizio e dei risultati presentati nel Piano dell'offerta formativa" (Castoldi, Cattaneo, Di Falco, 2000).

In questa prospettiva il processo di osservazione diventa una modalità permanente e differenziata che accompagna ogni momento di verifica, di valutazione dell'attività didattica, ma anche di certificazione e di autovalutazione delle attività dell'intero istituto. Un'operazione non facile, ma che può avviarsi se gli insegnanti iniziano a prendere coscienza della dimensione di *complessità* che attraversa il loro lavoro e che per essere affrontato con serietà e professionalità richiede oggi strumenti più articolati e differenziati.

Se si vuole avviare un discorso sull'osservazione, più scientificamente e professionalmente fondato, occorre individuare anzitutto delle regole generali condivise che derivano necessariamente dalle discipline che hanno adottato l'osservazione come metodologia elettiva del loro operare. Afferma giustamente Compagnoni: "Si può parlare di osservazione se gli insegnanti elaborano intenzionalmente una modalità di relazione con i fatti osservabili finalizzata a evidenziarne gli aspetti che ritengono di poter comprendere e interpretare... In questo senso l'osservazione corrisponde a un atteggiamento scientifico verso il reale, a un'ammissione di conoscenza parziale dei fatti con cui si è confrontati, a una ricerca dei significati di cui questi sono portatori, in termini sia di verifica delle ipotesi possedute sia di modifica o falsifica-

zione delle stesse. Nel momento in cui in campo pedagogico si assume l'osservazione come componente del metodo di insegnamento, confluiscono nella scuola le esperienze osservative di tutte le scienze che si interessano dell'uomo sul piano biopsicologico del suo sviluppo, del funzionamento della sua mente, della formazione della sua personalità, della costruzione delle sue relazioni sociali".

Se dovessimo riassumere i criteri metodologici generali che sottendono ai processi osservativi attuati da scienze come la psicologia o la sociologia o l'etologia o la psicoanalisi o l'antropologia, potremmo indicare i seguenti:

- la definizione del fenomeno da osservare
- l'individuazione dell'ambito di osservazione
- l'elaborazione di uno o più strumenti per raccogliere i dati, dopo aver elaborato una ipotesi tra la connessione dei fenomeni che vogliamo indagare e la teoria o il modello di riferimento
- l'applicazione (possibilmente "standardizzata") dello strumento
- il trattamento dei dati e delle informazioni ricavate
- una descrizione dell'intero processo
- una elaborazione (o discussione) sulle ipotesi interpretative

Si tratta di una procedura rigorosa alla quale gli insegnanti ritengono di non essere formati (e non hanno tutti i torti nell'affermarlo). Ma si tratta soprattutto di una metodologia di lavoro che non viene spesso neppure accolta nella scuola perché oltre a richiedere investimento di tempo e di energie, richiede un profondo interesse verso la qualificazione costante della professione docente e un diverso atteggiamento verso il modo di lavorare a scuola, in grado di coniugare entusiasmo e rigore, interesse e ricerca, sensibilità e motivazione: condizioni non molto diffuse, ma neppure così rare come si potrebbe pensare.

Proprio in questo settore dell'osservazione, accanto a proposte venute dall'"alto" sono state prodotti anche da vari colleghi dei docenti materiali per l'osservazione estremamente interessanti (vedi *Bibliografia*).



Il registro personale

La debolezza degli attuali strumenti dell'osservazione deriva in buona parte dalla *complessità* degli *oggetti* che l'insegnante è invitato a osservare (personalità degli allievi, processi cognitivi, produzioni verbali, grafiche..., comportamenti individuali e di gruppo, espressioni relazionali ed emotive...), senza aver modo di poter scomporre questa *complessità* (della quale egli stesso fa inevitabilmente parte, prima che come *osservatore partecipante*, come co-attore della relazione educativa e didattica) in unità più semplici e differenziate da ricostruire successivamente in una globalità di significato e di senso alla fine del processo di osservazione.

Di questa complessità - della quale solo gli insegnanti più attenti sono consapevoli - non c'è riscontro negli *strumenti di osservazione* e *valutazione* che troviamo nella pratica quotidiana, quasi tutti finalizzati a intercettare e conservare *soltanto* le informazioni che riguardano il risultato finale, il *prodotto dell'apprendimento*, valutato tra l'altro in termini di registrazione di punteggio o di giudizio a *prove campionarie* (un compito, un'interrogazione, un intervento...) oppure a lasciare traccia di quelle notizie che rimandano al *controllo del comportamento* (note di demerito, indisciplina, sanzioni, assenze...).

Sulla misurazione degli apprendimenti mediante voti c'è da dire che l'uso di questa metodologia è abbastanza arbitraria in ambito scolastico. Un suo uso rigoroso, infatti, presupporrebbe che si stabilisse anzitutto un'unità di misura fissa, in modo da avere un sistema di misura con divisioni uniformi; bisognerebbe stabilire preventivamente il rapporto fra indicatori quantitativi e qualitativi; bisognerebbe applicare metodologie statistiche per avere un campionamento valido; non bisognerebbe, soprattutto, attribuire al voto altri significati... Invece è così evidente che i voti a scuola hanno un valore metaforico, da assumere inevitabilmente altri valori aggiunti. Un alunno con la media dell'otto sarà sicuramente un allievo modello, anche se ha un caratteraccio e non è disponibile con i compagni.

Gli strumenti di osservazione più diffusi nelle pratiche scolastiche sono le prove scritte, orali e pratiche, le pagelle o schede scolastiche (bimestrali, trimestrali o quadrimestrali, finali) e, soprattutto, il *registro personale* dell'insegnante, che dovrebbe rappresentare il *punto principale di raccolta, di registrazione dell'intero processo osservativo*.

Nella realtà la quasi totalità dei registri utilizzati nelle scuole medie e superiori è composta da un quadro sinottico quadrettato, che contiene i nomi degli allievi e una serie di caselline corrispondenti ai giorni di lezione, sulle quali l'insegnante riporta le assenze, i voti e qualche personale annotazione *in codice* (una "i" per dire "impreparato"; un "." per indicare un'interrogazione da completare, un "?" per segnare un dubbio valutativo... il tutto senza neppure una *legenda* esplicita).

A margine o in basso c'è anche uno spazio esiguo per eventuali note di tipo descrittivo, che rimane pressoché

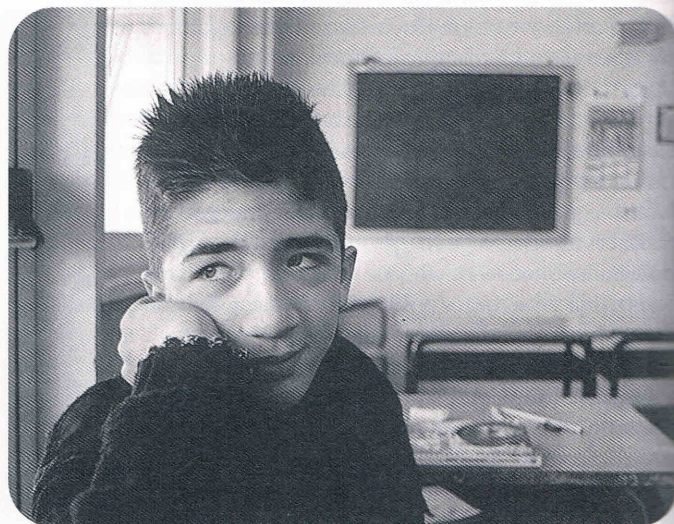
inutilizzato nella maggior parte dei registri, salvo per annotare un intervento disciplinare o un evento di particolare rilievo.

Questa estrema esiguità e sinteticità di osservazioni oggettivamente documentate viene giustificata con l'alto numero di allievi che ogni insegnante ha in carico: materialmente un insegnante non ha il tempo di annotare quanto va osservando nell'arco della lezione o della settimana o del mese relativamente a ogni alunno.

In assenza di registrazioni scritte, ogni insegnante possiede un *archivio mentale* degli alunni, fatto di impressioni, di interpretazioni, di eventi, che va aggiornando solo se intervengono fatti di rilievo. In caso contrario egli conserva di questo o quello studente l'idea complessiva che ha avuto modo di farsi, con tutte le limitazioni e le distorsioni che la memoria personale può giocare.

L'unico elemento che il docente si sforza di oggettivare e documentare è il giudizio sui risultati dell'apprendimento. È anche vero che, in questi anni, sono state proposte svariate riflessioni e preziosi suggerimenti per qualificare il processo di verifica e valutazione degli apprendimenti attraverso una rivisitazione delle prove tradizionali (temi, sintesi, compiti, versioni, esercizi, interrogazioni...). Sono stati meglio individuati i criteri di costruzione delle prove di verifica (non strutturate, strutturate, semistrutturate), in modo da avere una chiarezza nella consegna, una coerenza in riferimento a ciò che si intende rilevare, una migliore attendibilità dei dati rilevati. Sono più diffuse anche nella pratica scolastica schede di valutazione per aree disciplinari o per competenze specifiche: disaggregare un punteggio complessivo a una prova di analisi di un testo o a una relazione o a una sintesi o a una prova di matematica, indicando all'allievo le capacità specifiche che quella determinata prova richiede, è un buon sistema per rendere più consapevole l'allievo degli obiettivi intermedi che egli deve progressivamente raggiungere all'interno di un determinato percorso di apprendimento.

A riguardo si possono osservare la *Scheda di osservazione per l'educazione linguistica* e la *Scheda di osservazione degli obiettivi generali*, pubblicate nelle pagine seguenti.



Scheda di osservazione individuale degli obiettivi di educazione linguistica

Situazione globale dei processi di apprendimento alla data delle verifiche
(A: fase di sviluppo significativo; B fase di stasi; C: fase di confusione e/o di difficoltà).

1^a data:/...../..... 2^a data:/...../..... 3^a data:/...../.....

4^a data:/...../..... 5^a data:/...../.....

STUDENTE

CLASSESEZ.

	LIVELLO OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	1	2	3	
LIVELLO 1 = (carente): note e proposte di intervento LIVELLO 2 = adeguato LIVELLO 3 = approfondito	abilità di uso funzionale della lingua parlata				LINGUA ITALIANA
	abilità di uso funzionale della lingua scritta				
	capacità di comprensione e interpretazione di un testo				
	abilità di analisi delle strutture linguistiche (asse paradigmatico e sintagmatico)				
	capacità di ascoltare e capire la lingua straniera				LINGUA STRANIERA
	abilità di lettura e riproduzione dei fenomeni appresi				
	abilità di utilizzare e/o trasformare le strutture fondamentali ai fini della comunicazione orale				
	abilità di utilizzare e/o trasformare le strutture fondamentali ai fini della comunicazione scritta				
	capacità di comprensione di un testo scritto				

Fonte: Scuola Media Statale "S. Eufemia della fonte" di Brescia,
in L. Guasti (a cura di), *La valutazione nelle scuole medie sperimentali dell'Emilia-Romagna*, Il Mulino, Bologna.

Scheda di osservazione individuale degli obiettivi generali

OBIETTIVI GENERALI	educaz. corporea	educaz. linguistica	area espressiva	area indagine storica e socioambientale	educaz. matematico scientifica	educaz. tecnica	STUDENTE.....
						
							CLASSE SEZ.
							Data delle osservazioni sistematiche
capacità di descrizione di oggetti e/o fenomeni							
abilità di osservazione sistematica di oggetti e/o fenomeni							
conoscenza di classificazioni							
capacità di porre relazioni (confronti)							
abilità di manipolazione in operazioni concrete							
capacità di comprensione dei diversi linguaggi							
capacità di interpretazione dei diversi linguaggi							
uso funzionale di diversi linguaggi							
abilità di operazioni logiche (induzioni, deduzioni)							
capacità di valutazione							

Livelli: rispetto agli obiettivi specifici di abilità A - approfondito, B - adeguato, C - carente

Fonte: Scuola Media Statale "S. Eufemia della fonte" di Brescia, in L. Guasti (a cura di), *La valutazione nelle scuole medie sperimentali dell'Emilia-Romagna*, Il Mulino, Bologna.

Tuttavia questa centralità della valutazione dei risultati impedisce al docente di vedere e osservare e valutare tanti altri elementi presenti nella dinamica scolastica (il tipo di interazione verbale, l'organizzazione dei tempi, l'eventuale compresenza, l'uso di tecnologie, il clima di classe, i modi di partecipazione al lavoro di gruppo, attribuzione di ruoli o di incarichi nell'ambito della classe...): dalla osservazione e rilevazione di questi altri elementi deriverebbero informazioni utili a capire quegli aspetti *invisibili* del processo di apprendimento che hanno a che fare con le motivazioni, gli interessi, le emozioni personali..., un mondo del quale non c'è traccia nel registro dei docenti.

Che la valutazione degli apprendimenti finali (*valutazione sommativa*) possa rappresentare per certi versi un apice significativo a livello di scuola superiore è comprensibile, dal momento che in essa sinteticamente si può esprimere il grado di successo scolastico raggiunto nell'acquisizione di contenuti disciplinari ben precisi o di competenze richieste alla fine di un curriculum stabilito.

Ma che si utilizzi fin dalla scuola di base la valutazione del prodotto dell'apprendimento come il nucleo principale attorno al quale far convergere le pratiche osservative è fuorviante. Da tale sistema di valutazione non potrebbero mai estrarsi indicazioni efficaci per riformulare e correggere *in itinere* il processo insegnamento/apprendimento né capire le difficoltà di percorso che un bambino a differenza di un altro può incontrare né perseguire tutti quegli obiettivi che sono assegnati alla scuola oltre agli apprendimenti classici nella prospettiva così ampia della scuola dell'autonomia e nella cultura dell'offerta formativa.

Il *registro personale* del docente dovrebbe poter rappresentare non solo il terminale sul quale sinteticamente riportare i risultati delle prove di verifica e di valutazione dell'allievo, ma una sorta di *diario* dell'attività della classe, in grado di documentare i vari momenti del percorso, ma anche delle esperienze più significative che riguardano il gruppo/classe e il rapporto con il singolo docente.

Ciò sarà possibile se si promuove, anche attraverso l'uso di altri strumenti, una cultura dell'*osservazione sistematica*, come quella suggerita nella Scuola di base, dove forse per tradizione (chi non ricorda i diari-reportage di Mario Lodi?) o per le particolari condizioni degli allievi, una certa pratica di osservazione a largo raggio viene comunque praticata.

Scomporre la complessità per migliorare l'osservazione

L'osservazione sistematica si differenzia da quella "naturale" anzitutto perché scaturisce da una dichiarazione



intenzionale di ciò che si vuole osservare. Proprio perché consapevoli della difficoltà di poter osservare e cogliere la totalità degli eventi, con l'osservazione sistematica si definiscono anzitutto i "confini" di ciò che si intende osservare, definendone preventivamente le modalità, i tempi e il luogo e scegliendo mezzi e strumenti diversi, verificandone anche la bontà.

In campo educativo l'adozione di questo metodo di osservazione non si oppone né si sostituisce *tout court* all'osservazione naturale, non strutturata, che permette comunque di cogliere elementi occasionali e indizi interessanti, proprio perché - a differenza di quella sistematica - presenta aspetti meno invasivi e per certi versi molto flessibili. Qualche autore ha paragonato questo tipo di osservazione a quella che in psicoanalisi viene attribuita all'analista, che ascolta il paziente mantenendo un atteggiamento di "attenzione fluttuante", dove l'aggettivo utilizzato da Freud non significa un'attenzione instabile e dispersiva, ma una vigile e mobile attenzione nei riguardi di tutto il materiale verbale del paziente, anche degli aspetti più tenui e apparentemente più insignificanti. Naturalmente questo tipo di attenzione è possibile metterla in atto in quanto il modello di riferimento psicoanalitico, al quale si è formato l'analista, lo rende particolarmente sensibile a cogliere le connessioni fra gli elementi verbali più diversi.

È errato pensare che l'osservazione sistematica vada bene solo negli ambiti dove prevale nell'osservatore una finalità di conoscenza e di ricerca degli eventi, mentre quella naturale si presta meglio in ambito scolastico, dove prevale una funzione di tipo educativo (quindi di aiuto, sostegno, promozione, facilitazione...). Proprio in campo educa-

tivo - come afferma Biehler - le osservazioni non sistematiche, specie quelle riguardanti il comportamento degli allievi, "possono essere fuorvianti fino a giungere a conclusioni fallaci. La prima spiegazione plausibile che viene alla mente può essere considerata la sola spiegazione possibile. Un singolo episodio può condurre a una generalizzazione che verrà applicata erroneamente a situazioni solo apparentemente analoghe. La reazione di un individuo in una situazione data può essere dovuta in primo luogo a fattori idiosincratichi non riconosciuti e irripetibili. Il comportamento di una persona in certe circostanze non può essere paragonato a quello di altre persone nelle stesse circostanze. Chi compie osservazioni non sistematiche è particolarmente incline a prender nota solo di quelle prove che si adattano alle proprie aspettative e a ignorare le prove di diverso segno" (1982).

I vantaggi dell'osservazione sistematica in campo educativo sono vari, non ultimo quello di registrare dei dati documentabili e verificabili sia da un altro osservatore sia dallo stesso in un tempo successivo. Questo aspetto non è irrilevante. La possibilità di compiere periodicamente delle osservazioni su un oggetto ben definito e senza variare lo strumento di rilevazione offre più garanzie di attendibilità, rispetto a una osservazione non "controllata". C'è anche il grosso vantaggio di poter distinguere i dati, rilevati in modo sicuramente più obiettivo, dalle interpretazioni, che possono anche essere diverse. C'è la possibilità di orientare l'osservazione su aspetti ben determinati e precisi, una sorta di focalizzazione, di zoom, che permette di evidenziare un aspetto molto particolare (ad es. la frequenza di un determinato comportamento in un allievo...).

L'osservazione sistematica si avvale di strumenti di rilevazione o registrazione degli eventi (questionari, griglie,

schede, protocolli...), che richiedono in genere uno specifico addestramento per la compilazione al fine di evitare errori nella trascrizione di quanto osservato.

Cosa osservare?

La scelta degli oggetti da osservare dipende dallo scopo per il quale viene avviato il processo di osservazione. Nella maggior parte delle esperienze fatte in Italia in ambito scolastico in questi anni l'osservazione ha avuto come obiettivo principale l'acquisizione di informazioni e dati che servissero a una migliore conoscenza degli allievi in vista del loro inserimento in classe o per stabilire i livelli di apprendimento in vista di obiettivi successivi. Oggetti dell'osservazione sono stati: le abilità cognitive, la storia scolastica e familiare, le abilità sociali, le modalità di adattamento alla situazione scolastica, i comportamenti in classe...

L'impulso principale si è avuto negli anni Settanta e Ottanta grazie all'introduzione di una visione curriculare dell'apprendimento che ha dato all'insegnante un ruolo centrale nell'elaborazione del percorso di educazione e di sviluppo degli allievi. I docenti sono stati costretti a confrontarsi direttamente con il concetto di programmazione, con stesure di piani didattici, con obiettivi educativi generali e specifici, con problemi di metodo e di strategie di insegnamento, con modalità di sistemi di valutazione privilegiato...

Molte di queste esperienze sono state pensate e attuate in vista dell'ingresso a scuola o in una nuova classe: un'osservazione mirata ad acquisire informazioni per la cosiddetta "valutazione della situazione di partenza". In effetti, come afferma Genovese (1999) - "il primo impatto con una nuova classe è senza dubbio un momento non facile da

progettare e soprattutto da gestire, anche da parte di un insegnante che possa contare su una vasta esperienza; momento della conoscenza reciproca in cui anche l'insegnante si sente 'giudicato', in cui è attento a percepire se e in quale misura sarà accettato dalla classe, a scrutare chi sono i nuovi allievi, a cogliere quale è l'atteggiamento di questo gruppo nei suoi confronti".

La verifica dei pre-requisiti, prima di iniziare un nuovo percorso, non dovrebbe fermarsi all'accertamento della presenza o dell'assenza di determinate conoscenze o alle sole abilità cognitive; dovrebbe potersi estendere anche alle dimensioni socio-affettive (integrazione nel gruppo, partecipazione, interesse, motivazione per le attività).

Uno strumento di osservazione dell'area socio-emotiva rivolta ad alunni della scuola elementare è quello riportato a lato.



Griglia di osservazione dell'area socio-emotiva (scuola elementare)

STUDENTE CLASSE SEZ.

	SI	NO
1) Dipendenza dall'insegnante		
• Possessivo verso l'insegnante		
• Cerca costantemente rassicurazione		
• Ha fiducia nell'insegnante		
• Inizia l'interazione con l'insegnante		
• Si preoccupa dell'opinione dell'insegnante		
• Si serve del comportamento dell'insegnante come modello		
2) Controlli interni		
• Disorganizza le procedure di lavoro		
• Resiste all'insegnante		
• Richiede continua supervisione		
• È impulsivo		
• Segue le direttive		
3) Interazione con gli altri bambini		
• Ritirato e non comunicativo		
• Interagisce con gli altri		
4) Capacità di convivere con gli altri bambini		
• Amichevole e ben accetto agli altri		
• Aggressivo con i compagni		
• Fa dispetti e provoca gli altri		
• Divide con piacere le sue cose		
• È un leader		
5) Adattamento alla situazione scolastica		
• Appare a suo agio e in generale contento		
• Sembra avere esperienze piacevoli a scuola		
6) Motivazione al successo e spinta alla competenza		
• È motivato al successo scolastico		
• Mostra iniziativa		
• Porta a termine ciò che gli viene assegnato		
• Esita a provare e si scoraggia facilmente		
• È fiero di ciò che fa		
• È riflessivo nelle decisioni		
• Lavora per un certo tempo a una cosa		
• Ha brevi margini di attenzione		
• Porta i suoi "tesori" a scuola		
7) Curiosità		
• Pone domande		
• Esplora gli oggetti dell'ambiente		
• È curioso verso ciò che lo circonda		
• Chiede informazioni all'insegnante		
8) Creatività		
• Usa materiali e oggetti in una varietà di modi		
• Mostra flessibilità		

Fonte: Menzinger, 1972 (in C. Pontecorvo-A. Menzinger, *L'osservazione come strumento psicopedagogico*, Quaderni di
l'educazione, Roma).

Osservando e registrando con attenzione la presenza o meno di determinati gesti e comportamenti è possibile verificare quegli elementi che lo caratterizzano, alla conoscenza del contesto socio-familiare dal quale proviene l'allievo, alla sua storia scolastica precedente.

Ognuno di questi aspetti andrebbe indagato con uno strumento specifico ma l'adozione di questionari o di griglie, derivate direttamente da impostazioni e da modelli di tipo sociologico o psicologico, non sempre si sono rivelati utili al contesto scolastico.

Raccogliere informazioni sul contesto familiare e socio-economico di riferimento è anche possibile predisponendo dei questionari, che possono essere applicati anche alle altre classi o ad altre scuole in modo da poter fare delle analisi di tipo comparativo. Ma va tenuto presente, anche in rispetto della legge sul trattamento dei dati personali (Legge 675/96), che certi dati acquisiti anche con il consenso degli interessati, devono poi essere trattati in modo da assicurare il rispetto della privacy e in modo da non rappresentare fonte di pregiudizio o di stigma per l'allievo. Tra l'altro bisognerebbe chiedersi, prima di raccogliere certe informazioni, a quale aspetto del modello esse andranno correlate.

Rivedendo qualche *Scheda psicopedagogica per l'osservazione-valutazione dell'allievo*, utilizzata negli anni scorsi in molte scuole italiane, accanto a notizie relative alla composizione della famiglia, alle caratteristiche dell'abitazione (molto povera, insufficiente, media, buona, ottima: densità di persone per camera, riscaldamento, sole, aria...) o alla presenza di *strumenti culturali* in casa (libri, riviste, giornali...), troviamo anche la richiesta di una (discutibile) descrizione del comportamento prevalente dei genitori nei confronti dei figli, espressa in questi termini:

- controllo eccessivo, punizioni, restrizioni, iperprotezione;
- remunerazione facile e indiscriminata (premi con fiscalizzazione del comportamento);
- permissività con partecipazione o senza partecipazione alla sua vita e ai suoi problemi reali;
- guida al fine di favorire l'autonomia e il rafforzamento del potere di decisione e l'assunzione di responsabilità.

È chiaro che dietro la richiesta di queste informazioni c'è un ragionamento sociologico che assegna un valore x di incidenza sul processo scolastico all'allievo che proviene da un ambiente socioeconomico deprivato, in linea con una convinzione piuttosto diffusa in quegli anni secondo la



quale il successo scolastico era fortemente correlato alle condizioni socioeconomiche della famiglia. Anche l'informazione sul profilo dei genitori, espressa in quel modo, non è predittiva di nulla se non a rafforzare certi "schematismi" educativi (da una parte il bene, dall'altra il male) inutili.

Anche molte schede di osservazione/valutazione centrate sul profilo di personalità, giustificate dalla necessità di acquisire conoscenze e informazioni sull'allievo, sul suo livello di maturazione, sulla sua socializzazione..., costruite sulla falsariga di strumenti diagnostici utilizzati in campo psicologico, se hanno avuto la funzione di stimolare gli insegnanti a prendere più familiarità con certe dimensioni prima trascurate dell'allievo, sul piano della attendibilità e dell'utilità hanno rivelato parecchi problemi. Alcuni di essi sono strutturali: impossibile cogliere la complessità delle dimensioni personologiche di un allievo attraverso una griglia di "aggettivi", che finiscono con l'aver un significato puramente classificatorio o col confondersi con la semantica quotidiana. Dire che un bambino "è gentile" o "permaloso" o "insicuro" o "molto infantile (!)" estrapola il bambino dal contesto specifico nel quale ha evidenziato "la gentilezza" o la "permalosità" o l'"insicurezza" (e quindi fa perdere l'informazione che poteva effettivamente essere utile a una conoscenza del suo modo di relazionarsi) per incasellarlo in una definizione assertiva, atemporale, astorica, perenne.

L'osservazione del comportamento

"Un osservatore - afferma Compagnoni - è un esploratore all'interno di contesti altrui, che usa i propri personali

strumenti - mappe, sestanti, bussole, cannocchiali - per percorrerli, descriverli, comprenderli e interpretarli. Egli porta quindi nell'esperienza di osservazione la propria capacità di costruire contesti e le proprie conoscenze circa il contesto da osservare... L'osservatore utilizza i propri schemi cognitivi, le proprie conoscenze specifiche, la propria capacità di cogliere relazioni e significati tra fatti, e non può evitare le emozioni, le immagini, i pensieri, i ricordi che gli eventi osservati sollecitano ed evocano in lui...".

L'osservazione del comportamento degli allievi, nella prospettiva di relazione e di comunicazione che il contesto scolastico richiede, somiglia molto (ma non può sicuramente confondersi con essa) con l'osservazione psicologica che avviene nel *setting* clinico o terapeutico. Come giustamente segnala Compagnoni, il docente che osserva non è "fuori dal contesto" di osservazione; se egli osserva il comportamento dei suoi allievi lo fa per derivarne elementi di conoscenza per migliorare anzitutto la relazione educativa e secondariamente per migliorare le esperienze di apprendimento, di comunicazione, di convivenza.

L'adozione di strumenti di osservazione deve rappresentare una facilitazione dell'osservazione non un ostacolo che si frappone tra osservatore e osservato, deve perciò servire fin dall'inizio ad aumentare il grado di consapevolezza reciproca.

Facciamo un esempio. Un insegnante di scuola dell'infanzia che decida di fare un'analisi più attenta dello sviluppo psicomotorio dei suoi allievi può osservarli più attentamente mentre compiono dei gesti o dei movimenti. Le informazioni che ne può trarre, seppure utili, difficilmente potranno essere riportate con precisione in una ipotesi evolutiva. Se l'insegnante invece ricorre a una griglia strutturata e completa, come quella elaborata da Pellerey e altri sullo *Schema corporeo*, della quale nello schema in basso si riporta una parte, non solo per ogni bambino egli potrà valutare il rispettivo sviluppo di schema corporeo, ma lo farà riferendosi ad azioni ("riconoscere, ricostruire,

denominare...") che lo stesso insegnante è in grado di osservare nel proprio concetto di schema corporeo.

Le abilità sociali

Un esempio di *osservazione strutturata* delle abilità sociali è quello suggerito da McGinnis (e altri) all'interno di un conosciuto e apprezzato manuale di insegnamento delle abilità sociali (tr. it. *Manuale della abilità sociali*, Erikson, Brescia, 1986), destinato ad alunni con problemi di comportamento o handicap mentale lieve, ma che può essere senza ulteriori aggiustamenti applicato anche ad alunni (ad iniziare dalla terza elementare) che non presentano particolari difficoltà.

Prescindendo dalle finalità specifiche e dal contesto riabilitativo, per il quale è stato originariamente pensato, questo volume offre una indicazione metodologica interessante.

Dal momento che l'oggetto dell'osservazione - in questo caso le *abilità sociali* - non sono un elemento che può essere isolato ed estrapolato dal contesto delle relazioni interpersonali, per poterne cogliere con attendibilità le caratteristiche, gli autori hanno costruito 3 strumenti di osservazione, sovrapponibili e correlabili tra loro: una scheda di valutazione delle proprie abilità sociali, che viene compilata direttamente da ciascun alunno (*Student Skill Checklist*); una scheda di valutazione delle stesse abilità, osservate e valutate per ciascun alunno dall'insegnante (*Teacher Skill Checklist*) e, infine, una griglia riepilogativa dell'intera classe.

La possibilità di correlare le risposte date dai ragazzi con quelle segnate dall'insegnante, a seguito della sua osservazione, è favorita dal fatto che gli autori hanno indicato con estrema accuratezza e precisione i comportamenti riferibili a ognuna delle abilità sociali ritenute fondamentali in un processo di socializzazione e di integrazione sociale.

Vediamo, ad esempio, il primo gruppo: Abilità prerequisite per la vita di classe. Gli autori indicano: Ascoltare, Chiedere aiuto, Ringraziare, Portare l'occorrente per la lezione,

Schema corporeo

• Riconosce le parti del viso su se stesso				
• Riconosce le parti del viso sugli altri				
• Riconosce le parti del corpo su se stesso in posizione verticale				
• Riconosce le parti del corpo su se stesso in posizione orizzontale				
• Riconosce le parti del corpo su un compagno o su una bambola				
• Riconosce le parti del corpo sull'immagine				
• Sa ricostruire il corpo con pezzi staccati				
• Sa disegnare la figura umana (in modo più o meno completo e proporzionato)				
• Sa identificare e denominare esattamente le parti del corpo in qualsiasi situazione				
• Sa esprimere esattamente la funzione delle varie parti del corpo				

Seguire le istruzioni, Portare a termine un compito o un lavoro, Partecipare alla conversazione... Come si può vedere ogni azione ha un significato ben preciso e univoco tanto per l'allievo quanto per l'insegnante. Come abbiamo visto precedentemente uno dei requisiti metodologici per una buona osservazione è che l'oggetto venga ben definito e individuato. Parlando di comportamenti è più facile individuarli se ci si riferisce alle azioni che si ritengono pregnanti per quel tipo di comportamento (e quindi al *verbo* che meglio ne esprime). Portare l'attenzione dell'insegnante (ma anche dell'allievo) sulle singole *azioni*, piuttosto che sui *vissuti* o sulle *percezioni* o sui *modi di essere* difende dalle generalizzazioni valutative: è facile in ambiti familiari e scolastici affermare che un bambino "è distratto" o "è vivace" o "è indisponente" (gli si attribuiscono così *caratteristiche costanti* del suo modo di essere) a seguito di alcune azioni di quel tipo.

La Scheda di Valutazione delle Abilità Sociali - Forma per lo studente ha lo scopo di rendere partecipi gli allievi nel processo di osservazione, del quale in genere (nei contesti scolastici) sono "protagonisti passivi". Rispondere alle domande, che descrivono con sufficiente chiarezza una molteplicità di comportamenti che essi mettono in atto più o meno inconsapevolmente; indicare la frequenza con la quale interagiscono nelle situazioni quotidiane in un modo o nell'altro; rendersi conto, che su queste abilità sarà centrato il percorso di apprendimento successivo e che su queste mete ognuno di essi sarà successivamente osservato e valutato rende gli allievi più attenti, partecipi e motivati al programma di apprendimento strutturato, proposto dagli autori.

Nella Tabella riassuntiva (vedi pagina accanto) è possibile riportare i punteggi assegnati individualmente a ogni allievo e avere una visione sinottica dell'intera classe relativamente a ognuno dei comportamenti analizzati e attesi. Si può notare come gli Autori abbiano nella stragrande maggioranza definito "in positivo" i comportamenti, al

contrario di come sono descritti in genere i bambini e genitori e anche da insegnanti, che tendono a evidenziare carenze o difetti.

Caratteristiche del buon osservatore

Da questa breve carrellata si può vedere come - al di là della diversità degli strumenti utilizzati per l'osservazione (strutturati o liberi) - all'osservatore si richiede di mantenersi fedele al contesto scolastico nel quale agisce, a non ritenersi neutrale ed estraneo, ma anzi a promuovere anche strumenti di autovalutazione. In passato sono stati proposti modelli di osservazione dell'interazione verbale in classe che prevedevano un osservatore esterno e non se addestrato. Attualmente questa metodologia non sembra compatibile con le esigenze pedagogiche, che esaltano invece il valore relazionale ed educativo della stessa osservazione.

Tenendo conto di ciò non è inopportuno, in sintesi, indicare le caratteristiche che deve avere un buon osservatore e le condizioni che deve rispettare secondo Compagnoni:

- un osservatore non entra mai in rapporto con parti separate, ma sempre con un contesto globale
- un insegnante-osservatore è parte integrante del contesto osservato e costruisce le sue descrizioni e interpretazioni utilizzando i propri schemi logici, le proprie teorie, le proprie esperienze professionali e personali;
- un insegnante-osservatore deve essere consapevole della precarietà e soggettività del suo osservare (anche quando utilizza griglie oggettive);
- i giudizi e le interpretazioni che scaturiscono dai processi osservativi influiscono sui rapporti tra l'insegnante e gli alunni e le famiglie; orientano le relazioni interpersonali; permettono di regolare continuamente la corrispondenza tra finalità educative e contesti comunicativi;
- un buon osservatore è una persona esposta e disponibile al cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Manuale di gestione della classe*, F. Angeli, Milano, 1998.
- AA.VV., *Scuola a tempo pieno: docenti, piani di lavoro, orari*, La Scuola, Brescia, 1974.
- Biehler R., *Psicologia applicata all'insegnamento*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- Boncori G. (1982), *Guida all'osservazione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1982.
- Castoldi M. - Cattaneo P. - Di Falco A.M., *Valutazione Autovalutazione Certificazione*, La Tecnica della Scuola, Catania, 2000.
- Coggi C., *Gli strumenti di osservazione e di analisi*, "Il Laboratorio", Quaderno IRFED2, n. 4, supplemento al n. 181-185 di "scuola Nuova", 15-19 novembre 1994.
- Compagnoni E., *L'osservazione nei contesti educativi*, De Agostini, Novara, 1998.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1975.
- Guasti I. (a cura), *La valutazione nelle scuole medie sperimentali dell'Emilia Romagna*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Mc Ginnis e altri, *Manuale delle Abilità Sociali*, Erikson, Brescia, 1982.
- Genovese L., *L'ingresso nella scuola*, in AA.VV., *Manuale di gestione della classe*, F. Angeli, Milano, 1998.
- Goffman E., *Le istituzioni totali*, Einaudi, Torino, 1983.
- Kanisza, S., *L'osservazione degli alunni*, in AA.VV., *Manuale di gestione della classe*, F. Angeli, Milano, 1998.
- Pontecorvo C. - Menzinger A., *L'osservazione come strumento psicopedagogico*, Quaderni di sociologia dell'educazione, Roma).
- Zazzo B., *Il grande salto dalla scuola materna alla scuola elementare*, La Nuova Italia, Bologna, 1982.

Tabella riassuntiva delle abilità sociali per il gruppo

1. Abilità prerequisite per la vita di classe						31. Controllare la propria collera					
1. Ascoltare						32. Affrontare la collera degli altri					
2. Chiedere aiuto						33. Esprimere affetto					
3. Ringraziare						34. Affrontare la paura					
4. Portare l'occorrente per la lezione						35. Ricompensarsi					
5. Seguire le istruzioni						4. Abilità per controllare l'aggressività					
6. Portare a termine un compito o un lavoro						36. Dar prova di autocontrollo					
7. Partecipare alla conversazione						37. Chiedere un'autorizzazione					
8. Aiutare un adulto						38. Reagire alle provocazioni					
9. Rivolgere domande						39. Evitare i guai					
10. Ignorare le distrazioni						40. Non lasciarsi coinvolgere nei litigi					
11. Correggere gli errori						41. Problem solving					
12. Decidere cosa fare						42. Accettare le conseguenze					
13. Fissare un obiettivo						43. Affrontare le accuse					
2. Abilità per fare o mantenere amicizie						44. Trovare un accordo					
14. Presentarsi agli altri						5. Abilità per gestire lo stress					
15. Avviare una conversazione						45. Affrontare la noia					
16. Concludere una conversazione						46. Individuare la causa di un problema					
17. Partecipare						47. Fare una rimostranza					
18. Osservare le regole del gioco						48. Affrontare una rimostranza					
19. Chiedere un favore						49. Saper perdere					
20. Aiutare un compagno						50. Avere spirito sportivo					
21. Fare un complimento						51. Affrontare l'esclusione					
22. Accettare un complimento						52. Affrontare l'imbarazzo					
23. Proporre un'idea						53. Affrontare l'insuccesso					
24. Condividere						54. Accettare il rifiuto					
25. Chiedere scusa						55. Opporre un rifiuto					
3. Abilità di gestione delle emozioni						56. Rilassarsi					
26. Conoscere le proprie sensazioni						57. Affrontare la pressione di gruppo					
27. Comunicare le proprie sensazioni						58. Resistere al desiderio di prendere cose altrui					
28. Cogliere le sensazioni altrui						59. Prendere una decisione					
29. Capire le sensazioni altrui						60. Essere sinceri					
30. Mostrare sensibilità verso gli altri											