

# Valutare le interazioni e le attività didattiche in classe

## Strumenti, riflessioni, proposte

Francesco Marchi

3 giugno 2013

### Sommario

Questo articolo è proposto come elaborato per la verifica finale del corso di *Didattica della Matematica*, per la classe di concorso A049 - TFA dell'Università di Pisa, A.A. 2011/12.

Le riflessioni qui presentate riguardano un lavoro di osservazione, analisi e valutazione delle attività didattiche, svolto con l'accordo di docenti che mi hanno accolto in qualità di tirocinante-osservatore, in alcune classi della scuola secondaria in cui sto completando il tirocinio previsto dal corso TFA.

I contenuti dell'articolo riguardano in misura minima i risultati dell'analisi in sé, mentre più ampio spazio è dedicato ad alcune riflessioni sulle metodologie di indagine adottate, nonché ad alcune proposte pensate per rendere più efficaci tali metodologie.

## Indice

<b>1</b>	<b>Introduzione</b>	<b>2</b>
1.1	Presentazione del lavoro . . . . .	2
1.1.1	La genesi di questo articolo . . . . .	2
1.1.2	Il metodo di lavoro . . . . .	3
1.1.3	Finalità e motivazioni . . . . .	3
1.2	Valutazione <i>vs</i> misurazione . . . . .	3
1.3	Il problema della valutazione nella scuola italiana . . . . .	4
1.3.1	Un salto dal passato . . . . .	4
1.3.2	. . . all'attualità. . . . .	4
1.3.3	. . . al prossimo futuro? . . . . .	5
<b>2</b>	<b>Esiti di una sperimentazione sul campo</b>	<b>5</b>
2.1	Le principali criticità della griglia di analisi adottata . . . . .	5
2.1.1	Insegnamento <i>vs</i> apprendimento . . . . .	5
2.1.2	Ascolto <i>vs</i> partecipazione . . . . .	6
2.1.3	Varie . . . . .	6
2.2	Criticità della griglia: un tentativo di lettura "dall'alto" . . . . .	7
2.2.1	Concezioni direttive dell'istruzione <i>vs</i> approccio costruttivista . . . . .	8
2.2.2	Analizzare le azioni o le interazioni? . . . . .	8
2.2.3	Analisi <i>vs</i> sintesi . . . . .	9
2.2.4	Alcune riflessioni conclusive . . . . .	9
2.3	Limiti del modello dell'osservatore esterno . . . . .	9
2.3.1	L'osservatore come "sorgente di rumore" . . . . .	10
2.3.2	Asistematicità nell'attività osservativa . . . . .	10
<b>3</b>	<b>Alcune proposte</b>	<b>11</b>
3.1	Analisi di attività e strumenti . . . . .	11
3.1.1	Scopi dell'attività osservativa . . . . .	11

3.1.2	Chi si occupa dell'attività osservativa? Quali i tempi?	12
3.1.3	Allentare l'asimmetria valutativa	13
3.2	Analisi delle interazioni	13
3.2.1	Difficoltà connesse con un'analisi complessa	14
3.2.2	Il progetto e le fasi del lavoro	14
3.2.3	Finalità del progetto	14
3.3	Riflessioni conclusive	15
<b>A</b>	<b>La Flanders Interaction Analysis</b>	<b>16</b>
A.1	Le categorie	16
A.2	La matrice delle interazioni	16
A.3	Vantaggi e limiti della tecnica FIA	17
	<b>Riferimenti bibliografici</b>	<b>18</b>

# 1 Introduzione

## 1.1 Presentazione del lavoro

### 1.1.1 La genesi di questo articolo

Per provare a definire chiaramente il senso di questo articolo descriverò qui sinteticamente l'origine e lo sviluppo sia delle idee che verranno esposte sia del lavoro di indagine fatto "a monte".

Nell'ambito del corso di *Didattica della Matematica*, su proposta della docente, alcuni fra noi corsisti hanno affrontato il tema dell'osservazione e dell'analisi delle attività didattiche che si svolgono tipicamente in una classe (di scuola secondaria). In particolare, sempre su suggerimento della docente, abbiamo approntato una griglia per l'analisi delle interazioni fra l'insegnante e la classe e per la quantificazione dei tempi dedicati alle varie tipologie di attività svolte [1]. Dopo un breve confronto, alcuni di noi hanno deciso di utilizzare tale griglia sperimentandola sul campo: ci siamo presentati come osservatori all'interno delle classi in cui stavamo già svolgendo l'attività di tirocinio prevista dal TFA<sup>1</sup>. Infine, ciascuno di noi ha elaborato i dati raccolti e cercato di sviluppare le proprie riflessioni su di essi nonché sui metodi di analisi impiegati.

In questo articolo, io mi concentro soprattutto sull'analisi delle metodologie.

In particolare, le riflessioni che ho fatto a posteriori sulle criticità del lavoro svolto mi hanno spinto a cercare nella letteratura di ambito pedagogico e didattico se vi fossero pubblicazioni e studi relativi ad indagini analoghe a quella da noi condotta. Ho così scoperto che il tema dell'analisi delle attività in classe - e soprattutto delle interazioni fra docente e alunni - è stato oggetto di numerosi studi, cominciati molti decenni fa ed è un filone di ricerca tuttora vivo<sup>2</sup>. Alla luce di tali ricerche, il lavoro da noi svolto si è rivelato piuttosto "ingenuo", almeno secondo la mia opinione.

Nella sezione 2 di questo articolo proporrò delle considerazioni critiche sul nostro lavoro originale; nella sezione 3 propongo una rivisitazione ed ampliamento di tale lavoro alla luce di alcuni dei risultati trovati in letteratura per formulare una proposta che possa adattarsi a contesti affini a quello oggetto della nostra ricerca.

<sup>1</sup>Personalmente, pur non essendo tenuto a svolgere attività di tirocinio diretto nel mio ambito disciplinare (in virtù dei crediti riconosciuti per attività di servizio prestato come supplente, nel corso del presente e dei passati anni scolastici), ho chiesto ed ottenuto di essere accolto come osservatore nelle classi di due colleghi della scuola in cui ho svolto il tirocinio relativo all'integrazione degli alunni con disabilità. Anche in conseguenza del ridotto numero di ore svolte come "pseudo-tirocinante", la quantità di dati raccolti in attività di osservazione non è stata molto grande e perciò ho preferito, nel presente lavoro, concentrare la mia attenzione sull'analisi dei metodi adottati piuttosto che sulle conclusioni da trarre dall'analisi stessa relativamente ai docenti sotto osservazione. Peraltro, noto per inciso, in attività osservative di questo genere accade tipicamente che l'osservatore sia un insegnante esperto, mentre l'osservato è un docente tirocinante o comunque "in prova"; insomma, la situazione è ribaltata rispetto a quella in cui ci abbiamo lavorato noi abilitandi TFA.

<sup>2</sup>Per cominciare ad esplorare la bibliografia sul tema, si può ad esempio partire dalle indicazioni proposte in [2], alle pagine 39 e 70 (e seguenti).

### 1.1.2 Il metodo di lavoro

Il metodo di lavoro usato, per quanto il percorso seguito sia stato un po' tortuoso, può esser accostato - in linea di massima - a quelli tipici della ricerca-azione, in cui la formulazione di un quadro teorico e l'elaborazione di modelli del sistema studiato si intreccia, in un processo ricorsivo, con la sperimentazione sul campo di tali modelli. Nel nostro caso, la definizione delle finalità dell'attività osservativa ha avuto origine da alcune riflessioni fatte in vari momenti del corso di *Didattica della Matematica* (anche se questo problema non è stato esplicitamente trattato in uno specifico momento del corso) e dal confronto con alcuni colleghi; tale riflessione ha portato all'elaborazione di un modello per l'analisi delle attività didattiche (la griglia [1]); la sperimentazione in classe ha portato poi alla parziale revisione delle finalità iniziali e, di conseguenza dello stesso modello utilizzato.

### 1.1.3 Finalità e motivazioni

Le principali finalità del lavoro possono essere raggruppate in due categorie:

- Una finalità che potremmo dire di ordine teorico è stata quella di descrivere diversi “stili di insegnamento”, mettendoli in relazione con dati (più o meno oggettivamente) misurabili, relativi alle modalità di interazione del docente con la classe e ai tempi dedicati a tali modalità di interazione.
- Un obiettivo di tipo più pratico è stato la progettazione di uno strumento per l'(auto)analisi sia delle attività didattiche che si svolgono in classe, sia delle scelte metodologiche fatte da ogni insegnante (più o meno consapevolmente); scelte che in buona certa misura informano proprio tali attività. Anzi, uno degli scopi dell'introduzione di strumenti di analisi è proprio quello di aumentare la consapevolezza rispetto a decisioni che spesso un insegnante prende “per abitudine”, “per tradizione” o per simili motivi che, evidentemente, non si possono considerare pienamente appartenenti alla sfera dell'intenzionalità progettuale. In relazione a questo obiettivo pratico, pur cercando di ideare uno strumento con validità più ampia possibile, ho comunque pensato di realizzare, innanzitutto, qualcosa che potesse risultare utile a me stesso e alla mia attività di docente.

Le conclusioni a cui sono arrivato sono ancora alquanto provvisorie e perciò preferisco parlare di finalità dell'attività osservativa nel suo complesso, piuttosto che di obiettivi ben precisi; penso che sia opportuno ulteriore lavoro, sia sul fronte della riflessione teorica che su quello della sperimentazione, prima di arrivare a proporre uno strumento di analisi abbastanza efficace ed affidabile (in relazione ad obiettivi, anch'essi, da precisare meglio).

## 1.2 Valutazione *vs* misurazione

Uno dei punti centrali della riflessione stimolata da questo lavoro riguarda la scelta tra metodologie osservative che privilegiano l'*analisi* e metodologie il cui scopo finale è quello di fornire una “più generica” *valutazione* delle attività didattiche. Ovverosia, nell'intraprendere una simile operazione di indagine, è opportuno cercare di capire se vogliamo procedere in modo più *quantitativo* o in modo più *qualitativo*. Questa dicotomia è tipica, ed in un certo senso irriducibile, nel momento in cui ci apprestiamo ad osservare un qualsiasi contesto, attività, processo didattico<sup>3</sup>. Proprio per questa sua irriducibilità, non proporrò qui soluzioni definitive, ma mi limiterò a sollevare diversi punti critici e ad illustrare alcuni dei possibili punti di vista al riguardo.

Parlerò prevalentemente di *valutazione* dei processi didattici e non di *misurazione*: sono infatti convinto che una vera e propria misurazione dei processi didattici sia impossibile oltre che dannosa.

Innanzitutto, in un sistema complesso come un ambiente di apprendimento (nel nostro caso specifico una classe di scuola) è estremamente difficile individuare le variabili che devono essere oggetto della nostra attenzione ed è inoltre difficile introdurre degli strumenti atti a quantificarle. Se da un lato possiamo trovare un certo accordo su strumenti utili a valutare gli *esiti del processo didattico*, dall'altro è molto

---

<sup>3</sup>Le questioni problematiche legate all'osservazione in ambito educativo sono ovviamente molto numerose; ad alcune di esse si accenna in modo sintetico ad esempio in [3], pagg. 260-61.

più complesso capire quali sono i fattori che determinano tali esiti e misurare oggettivamente tali fattori. Secondariamente, il processo di misura può essere, almeno in parte, dannoso. In campo didattico vale, secondo me, una sorta analogo del principio di indeterminazione di Heisenberg: il processo di misura influisce inevitabilmente sull'evoluzione del sistema su cui effettuiamo misure. In ambito scolastico, soprattutto negli ultimi anni, si è assistito ad un notevole slittamento dell'attenzione - da parte dei legislatori, dei docenti e in misura forse ancor maggiore da parte degli studenti - dai processi di apprendimento ai risultati conseguiti al termine di tali processi. Gli effetti di tale slittamento di attenzione potranno - e dovranno - essere oggetto di indagine negli anni a venire; tuttavia, personalmente, non mi sento di affermare con sicurezza che essi siano esclusivamente positivi.

### 1.3 Il problema della valutazione nella scuola italiana

#### 1.3.1 Un salto dal passato ...

Il tema della valutazione delle attività didattiche è decisamente ampio; al tempo stesso, almeno nel nostro Paese, esso è stato a lungo inesplorato, come testimonia la prefazione all'edizione italiana del testo *Interaction in the classroom*, di Sara Delamont ([4], pag. 11):

Nel paesaggio povero della sociologia dell'educazione italiana, le chiazze vuote della ricerca sono tanto numerose che, volendo tracciare un bilancio della situazione, risulterebbe più agevole fare la conta di quello che è stato prodotto e che, chiudendo un occhio sulla qualità, può passare per contributo alla ricerca in questo settore. Così ci accorgeremmo, sconsolatamente, che all'incuria non solo dei sociologi, ma anche degli psicologi, dei socio-psicologi, degli antropologi, non si sottrae un settore che anche ai non addetti ai lavori appare a prima vista di importanza centrale: quello dei processi di interazione che si svolgono nelle classi scolastiche. Le ragioni di questo stato di cose sono certamente molte e complesse. Risiedono innanzitutto nel generale sottosviluppo della ricerca nel nostro paese, che ha radici profonde nella disorganizzazione e nella cronica carenza di risorse, così come risiedono nell'incerto incedere di quell'"inferma scienza" che è la sociologia. Ma per ciò che qui ci interessa, esistono anche altri, specifici motivi: basta pensare alla tradizionale egemonia dell'approccio filosofico-pedagogico e alla preponderante forza contrattuale dei suoi sostenitori nell'orientare la ricerca in materia educativa e scolastica; oppure alla propensione dei sociologi a fare indagini sulla scuola manovrando dal di fuori dei suoi confini materiali, delle sue mura, delle sue aule, che restano quindi le uniche spettatrici e testimoni di quei quotidiani processi interattivi [sic] che pure tutti unanimemente, considerano essenziali dal punto di vista dell'intero assetto sociale.

Si tratta di parole scritte alla fine degli anni Settanta, eppure non suonano così inattuali. Ho voluto riportare questa lunga citazione perché alcune delle cose qui dette costituiscono in un certo senso una motivazione per le scelte della proposta di lavoro che faccio nella sezione 3.

#### 1.3.2 ... all'attualità...

A distanza di diversi decenni, il problema della valutazione dell'attività dei docenti è sicuramente un nodo irrisolto del sistema scolastico italiano. Non entro qui nel merito se risolvere tale nodo sia la priorità principale per un miglioramento (termine indubbiamente troppo vago) della nostra scuola; sicuramente, la valutazione è uno strumento utile per realizzare una circolarità efficace nel processo di progettazione e realizzazione di attività didattiche, a qualsiasi scala del sistema scuola.

La posizione prevalente del corpo docente italiano è, storicamente, di chiusura rispetto alla valutazione del proprio operato: una testimonianza assai evidente di ciò è data ad esempio dal fallimento del tentativo dell'ex Ministro dell'Istruzione Berlinguer di introdurre meccanismi di tipo valutativo/premiante tramite una proposta di concorso per prove e titoli (anni 1999-2000)<sup>4</sup>. La questione della valutazione, tuttavia, cacciata dalla porta, è probabilmente destinata a rientrare dalla finestra. Uno dei timori della categoria

---

<sup>4</sup>Una sintetica cronistoria della questione della valutazione degli insegnanti nel nostro Paese è proposta in [5].

è infatti quello che prove di valutazione degli apprendimenti istituite a livello centrale (vedi, in concreto, le prove INVALSI) saranno in futuro utilizzate, oltre che per valutare il sistema scuola nel suo complesso e gli istituti scolastici, anche per valutare il lavoro dei singoli docenti.

Pur rimanendo convinto che una valutazione esterna sia uno strumento importante ai fini del miglioramento della nostra scuola, o almeno funzionale ad evitare una sorta di tendenza al “ripiegamento di certe realtà su se stesse” (che siano esse interi istituti scolastici o singoli docenti), ritengo che alcuni dei timori dei docenti appena evidenziati siano, almeno in parte, fondati. Una valutazione fatta nel modo suddetto sarebbe infatti alquanto indiretta e, sostanzialmente, più incentrata sui prodotti che sui processi didattici<sup>5</sup>.

### 1.3.3 ... al prossimo futuro?

Quello che voglio qui proporre è uno mezzo per la valutazione dei *processi* didattici piuttosto che dei *prodotti*: raramente, riguardo al lavoro degli studenti, si valutano i processi piuttosto che i prodotti; meno che mai lo si fa con i docenti (dei quali, come già detto, non si valutano nemmeno i prodotti<sup>6</sup>).

Un altro importante aspetto della mia proposta è la volontà di individuare uno strumento di analisi e valutazione che ogni insegnante possa gestire “in autonomia”: in autonomia rispetto ad enti o istituzioni esterne alle proprie classi e alle specifiche scelte del proprio operato, che possono esser fatte rientrare entro i confini dell’autonomia della funzione docente. Le indicazioni tratte da simili analisi potranno fornirgli indicazioni utili, eventualmente, anche in vista di una (paventata?!) futura valutazione effettuata da organi terzi.

## 2 Esiti di una sperimentazione sul campo

Come già detto in 1.1, dopo un breve confronto, alcuni di noi studenti del corso di *Didattica della Matematica* hanno convenuto di adottare, per il proprio lavoro di analisi, la griglia [1], a cui si farà riferimento nelle considerazioni che seguono.

Personalmente, sebbene alcuni aspetti di tale strumento mi sembrassero non del tutto adatti agli scopi che ci eravamo prefissati (che pure erano piuttosto vaghi<sup>7</sup>), ho preferito provare a testarla in classe, con la convinzione che l’uso concreto avrebbe evidenziato con maggiore chiarezza eventuali punti di forza e di debolezza; ed eventualmente indicato possibili direzioni per un miglioramento.

Nell’utilizzo “sul campo” sono emerse, almeno per quanto mi riguarda, le difficoltà che elenco qua di seguito.

### 2.1 Le principali criticità della griglia di analisi adottata

#### 2.1.1 Insegnamento vs apprendimento

- Trovo alquanto anomalo che la voce “verifica scritta” rientri nella parte relativa all’apprendimento, mentre la “verifica orale” in quella relativa all’insegnamento.
- La ripetizione delle voci cosiddette “comuni” (chiacchiere, interruzioni esterne ...) sotto la colonna “insegnamento” e sotto quella “apprendimento” appare inutile. D’altronde tale ripetizione è

---

<sup>5</sup>Occorre, in ogni caso, sgombrare il campo da interpretazioni riduttive e semplicistiche rispetto ad un tale sistema di valutazione. A quanto trapela da indiscrezioni, pare intenzione dei legislatori valutare il lavoro svolto dal singolo docente non considerando i risultati assoluti conseguiti dalle proprie classi su breve scala temporale; ma piuttosto valutare, su scale di tempi assai lunghe, l’apporto differenziale (ovvero il cosiddetto valore aggiunto) dell’insegnante, considerando i progressi didattici conseguiti, filtrati rispetto a fattori come quelli di contesto in cui si trova ad operare (provenienza socioeconomica dell’utenza scolastica, collocazione geografica della scuola ...).

<sup>6</sup>Se non su base meramente quantitativa: molto raramente, in fase di approvazione di P.O.F. e progetti scolastici, gli organi collegiali hanno modo (ed interesse) di entrare veramente nel merito degli stessi, al di là di questioni di natura squisitamente contabile.

<sup>7</sup>Non illustro qui tali scopi: in parte, il lettore può farsene un’idea indiretta dalle riflessioni esposte in vari punti dell’articolo. Parlerò invece più diffusamente degli scopi fissati *in seguito* all’attività di sperimentazione in 3.1.1.

collegata alla seguente domanda: quale apprendimento stiamo promuovendo nel momento in cui facciamo l'appello o leggiamo alla classe una circolare? Potrebbe trattarsi, forse, di apprendimenti di carattere educativo/generale, più che formativo/disciplinare: saper ascoltare (anche contenuti non di carattere disciplinare); sapersi relazionare con i compagni in modo corretto e conforme ai regolamenti scolastici (non approfittando di qualsivoglia interruzione per far confusione) e così via. Si tratta comunque di apprendimenti che non sono facilmente inquadrabili all'interno della nostra griglia di lavoro.

Una riflessione più convincente riguardo a queste “voci comuni” può esser fatta alla luce delle categorie della *Flanders Interaction Analysis* (FIA), di cui parlo in 2.2.2 e nell'appendice A.

### 2.1.2 Ascolto vs partecipazione

- L'ascolto e la partecipazione sono due attività totalmente distinte o non sono forse due diverse gradazioni di uno stesso tipo di attività? O, se vogliamo essere più specifici, anziché introdurre nella nostra griglia sei voci (tre relative all'ascolto e tre alla partecipazione), non potremmo introdurre un'unica voce relativa alla partecipazione, con livelli che vanno da ascolto scarso/nullo (il minimo livello di partecipazione) a partecipazione attiva/critica?

Questa considerazione, che può sembrare di buon senso ad un esame ingenuo, è sostanzialmente smentita dalla scelta fatta da Flanders per le categorie utilizzate nella tecnica di analisi da lui ideata. Nelle categorie descritte in A.1, infatti, sono presenti due distinte voci relative ai momenti in cui gli alunni parlano: una si riferisce a quando lo studente risponde ad uno stimolo dell'insegnante, l'altra a quando è lo studente stesso che prende l'iniziativa della comunicazione.

Una voce affine a quello che nella nostra griglia abbiamo chiamato “ascolto”, tuttavia, non è presente nel modello di Flanders: in esso, infatti, si analizzano eventi evidenti (c'è sempre qualcuno che sta parlando, eccetto nella categoria numero 10) e non eventi che possiamo soltanto ipotizzare, come l'ascolto (non a caso, nella griglia da noi progettata, siamo stati “costretti” ad introdurre l'avverbio *apparentemente* accanto ai livelli di ascolto).

- Per quanto riguarda le voci relative all'attenzione e alla partecipazione, la scelta dei livelli (buono, discreto, scarso) non mi pare molto efficace. Volendo mantenere tre soli livelli, forse le diciture *buono*, *sufficiente*, *scarso* potrebbero rendere conto in modo più adeguato del ventaglio delle situazioni che si possono presentare.
- Sempre per ciò che riguarda l'ascolto e la partecipazione, ho trovato parecchie difficoltà nell'individuare, di volta in volta, il livello che ritenevo più pertinente al momento che stavo osservando. Tipicamente, infatti, tale livello è piuttosto disomogeneo nella classe. E se fare una qualche forma di media è sempre possibile, dobbiamo vedere quanto tale media sia significativa se la dispersione rispetto ad essa è alta.

### 2.1.3 Varie

- La suddivisione dell'analisi in intervalli temporali della durata di cinque minuti ciascuno non consente di render conto adeguatamente di quelle fasi in cui si sovrappongono diverse attività, anche in un intervallo relativamente breve come i cinque minuti presi in considerazione. Ad esempio, è capitato più di una volta che in quell'intervallo di tempo accadessero contemporaneamente diverse cose, come ad esempio: intervallo/fine lezione; stimolazione; esercizio svolto dall'insegnante. In questi casi ho optato per riportare nella griglia la voce che mi pareva più pertinente per descrivere l'intero intervallo considerato; tuttavia è in simili situazioni che lo strumento usato si è rivelato inadatto a cogliere la rapidità delle interazioni che avvengono in classe.
- La voce “mantenimento disciplina”, per come è impostata la griglia nel complesso, è (mi auguro!) praticamente inutile. E' infatti ben difficile, almeno secondo la mia esperienza e quella di numerosi colleghi con cui ho avuto modo di confrontarmi, che azioni tese al ripristino della disciplina possano

avere una durata temporale dell'ordine di cinque minuti; se ciò accadesse, evidentemente, sarebbe un chiaro segnale che "c'è qualcosa che non va".

- Non sono previste voci adatte a descrivere le seguenti attività:
  - Discussione su aspetti metodologici, consigli o suggerimenti dell'insegnante relativamente alla disciplina oggetto di insegnamento. E' vero che si tratta di un'attività cui raramente un insegnante dedica del tempo; ed è vero che, forse, potrebbe esser fatta rientrare sotto la voce "spiegazione teorica". Però, non sarebbe una cattiva idea aggiungere una specifica voce dedicata (e magari praticare più spesso questa attività!).
  - Chiarimenti di criteri utilizzati nell'assegnazione dei voti di una verifica (scritta, orale ...). Potremmo far rientrare tale attività sotto la voce "burocrazia"; ma sono convinto che tale scelta non renderebbe giustizia ad un momento didattico che ritengo importante nell'instaurazione o consolidamento del rapporto di fiducia che dovrebbe intercorrere tra l'insegnante e la classe (insomma, una sorta di aggiornamento periodico del contratto didattico).
- Dovrebbe esser possibile, per chi voglia leggere la griglia relativa ad una data classe (o per l'insegnante stesso, nel caso in cui si trovi a guardarla a distanza di tempo), "avere un'idea generale della classe". La mia sensazione, credo comune alla maggior parte dei docenti, è che fare lezione in una classe non è assolutamente la stessa cosa che farla in un'altra: inevitabilmente, sono molti i fattori che influiscono sulle scelte metodologiche e sullo svolgimento delle attività didattiche. Capire quali sono i principali di questi fattori è un'impresa tutt'altro che facile; in ogni caso, potrebbe essere utile riportare da qualche parte della griglia informazioni di contesto ritenute utili (perlomeno dall'utilizzatore della griglia), quali ad esempio il numero di alunni della classe analizzata, l'indirizzo scolastico e altre informazioni analoghe<sup>8</sup>.
- Talvolta ho faticato nel rintracciare nella legenda, soprattutto tra le voci relative all'insegnamento, quella che più si addiceva al momento. Ho pensato che potrebbe essere d'aiuto al lavoro dell'osservatore organizzare tali attività in modo gerarchico. Intendo con ciò fare una suddivisione ad un primo livello (ad esempio in voci come le seguenti: spiegazione, stimolazione, burocrazia ...); ed una successiva suddivisione "di secondo livello" in cui, ad esempio, la voce "spiegazione" potrebbe essere a sua volta articolata in "spiegazione teorica", "esercizio svolto dall'insegnante" e così via; la voce "burocrazia" in "organizzazione attività future", "appello" ...
- Ritengo che sarebbe significativo analizzare "la natura" delle domande fatte dagli alunni e delle domande fatte dall'insegnante: l'utilizzo della griglia così com'è non consente ad esempio di discriminare fra il caso in cui un alunno chiede all'insegnante dei chiarimenti riguardo a ciò che ha scritto alla lavagna (perché magari la grafia non è ben leggibile) e quello in cui pone una domanda particolarmente stimolante e problematica rispetto alla disciplina trattata. O ancora, figurano con lo stesso peso domande dell'insegnante veramente "aperte" e quelle che Ciliberti chiama *domande retoriche e domande-imbeccata* [2].

## 2.2 Criticità della griglia: un tentativo di lettura "dall'alto"

Al di là delle osservazioni, per certi versi assai specifiche, fin qui fatte, può essere utile provare a dare una lettura più globale del metodo di lavoro utilizzato. In particolare, cercare di capire quali sono i modelli didattici di riferimento su cui la griglia di analisi è basata può aiutare a gettar luce sull'impostazione del lavoro e fornire indicazioni su modalità di analisi alternative, più consone a diverse visioni della didattica.

---

<sup>8</sup>Il tentativo di comprendere tali fattori è un compito da portare avanti continuamente nel proprio lavoro di insegnante. E il risultato non può essere una sperata soluzione o una risposta definitiva; ma piuttosto una migliore comprensione dei contesti in cui di volta in volta si opera (nonché un miglioramento della capacità di comprendere più rapidamente ed inquadrare più efficacemente tali contesti in schemi già noti).

### 2.2.1 Concezioni direttive dell'istruzione *vs* approccio costruttivista

In un primo momento, la suddivisione dell'analisi tra "parte relativa all'insegnamento" e "parte relativa all'apprendimento" mi è sembrata una buona idea, utile al fine di valutare il livello di attenzione e di apprendimento da parte degli alunni. E' evidente però che una simile suddivisione scorpora fortemente i due momenti che, in molte delle concezioni didattiche più recenti, sono (o dovrebbero essere) intimamente e quasi inestricabilmente intrecciati fra loro. Tale suddivisione si addice maggiormente ad un'immagine trasmissiva dell'attività e della funzione docente, in cui un esperto (l'insegnante) travasa delle conoscenze in contenitori vuoti, piuttosto che ad un approccio in cui la costruzione del sapere viene fatta insieme da docente e discenti. Questa visione di fondo è secondo me sottesa al lavoro di progettazione della griglia di analisi ed emerge assai chiaramente soprattutto nella suddivisione tra "parte relativa all'insegnamento" e "parte relativa all'apprendimento"; solo parzialmente è mitigata da un'unica voce tra quelle previste nella legenda: "Stimolazione (domande alla classe, provocazioni . . .)"<sup>9</sup>.

Nella mia attività didattica in classe, cerco di ridurre il peso totale dei "momenti puramente trasmissivi", in favore di momenti in cui gli studenti possono partecipare assai liberamente alla costruzione dei propri apprendimenti e alla costruzione della lezione stessa, contribuendo anche - in una certa misura - ad indirizzarne gli sviluppi. O almeno, questo è per me l'*optimum* a cui vorrei tendere con il mio lavoro in classe, ovviamente in misure differenti a seconda dei contesti (età degli alunni, loro grado di autonomia intellettuale e sicurezza in sé e nelle proprie competenze . . .)<sup>10</sup>.

Proprio per questo, in un'eventuale griglia alternativa a quella fin qui criticata, vorrei poter misurare quanto di questi processi io riesca effettivamente a mettere in atto; e proprio per questo, nella proposta che farò nella sezione 3, la suddivisione generale tra "parte relativa all'insegnamento" e "parte relativa all'apprendimento" viene eliminata, perlomeno in questi termini.

### 2.2.2 Analizzare le azioni o le interazioni?

Le voci della nostra griglia di analisi riguardano sostanzialmente *azioni* (del docente o degli alunni) e non tanto le *interazioni* tra questi due gruppi.

La riflessione sull'attività di osservazione di un gruppo di apprendimento - nello specifico di una classe di scuola - ha come pietra miliare i lavori di Flanders negli anni Sessanta del secolo scorso. Questi, muovendo da considerazioni riguardanti le modalità dell'interazione verbale tra individui, è giunto ad elaborare una tecnica analitica sistematica, poi divenuta oggetto di larga sperimentazione negli anni successivi. Flanders individua dieci categorie in cui far rientrare le interazioni che avvengono tipicamente in classe (esse sono proposte nell'appendice A.1): sette di esse riguardano il docente, due gli alunni, una si riferisce a silenzio o confusione totale (che sono comunque due situazioni in cui non vi è comunicazione verbale efficace). Il lavoro di osservazione consiste nell'annotazione della sequenza con cui le varie categorie si succedono all'interno di una lezione (tipicamente considerando intervalli della durata di tre secondi); successivamente, si traduce tale successione in una matrice in cui organizzare i risultati dell'osservazione, secondo una tecnica standard (vedi ad esempio [6]); infine, l'analisi di tale matrice permette di trarre conclusioni sul tipo di approccio del docente alla classe. Ulteriori dettagli di carattere tecnico sono illustrati in A.

E' chiaro che questo metodo di lavoro, rispetto a quello da noi adottato, pone maggiormente l'accento sulle interazioni che si hanno in classe - e quindi in un certo senso sul "clima delle relazioni" - piuttosto che sulle azioni intraprese dal docente e dagli alunni<sup>11</sup>. Al di là di alcuni limiti della tecnica proposta da Flanders (peraltro messi in luce già da lui stesso, oltre che da diversi studi successivi), mi sembra

<sup>9</sup>In realtà, forse, tale voce rafforza la lettura appena data dell'impostazione della griglia: il termine "stimolazione" richiama infatti alla mente la pedagogia skinneriana, con i concetti di condizionamento operante e stimolo-risposta.

<sup>10</sup>Ho messo in evidenza che si tratta della strada che *a me*, ed *in questo stadio* della mia "evoluzione come docente", sembra la via più adatta da percorrere: è chiaro che non si tratta di un *optimum* che deve valere per qualunque docente e nemmeno che per me sarà sempre tale.

<sup>11</sup>Già intorno agli anni '40 del Novecento, Lewin, Lippit e White avevano elaborato una teoria degli stili di leadership in un gruppo, individuando sostanzialmente una dicotomia fra un approccio orientato al compito ed uno orientato alla relazione.

evidente che un simile approccio sia consistente con molte riflessioni più recenti sulla relazione tra aspetti emotivi, relazionali e motivazionali dell'apprendimento e le conseguenti prestazioni degli studenti.

### 2.2.3 Analisi vs sintesi

Un altro aspetto secondo me molto peculiare del metodo di lavoro utilizzato è una caratterizzazione fortemente analitica: molti aspetti qualitativi/sintetici sfuggono alle maglie della nostra griglia. Come già detto, tra le “stimolazioni” alla classe sotto forma di domande, rientrano con lo stesso peso domande effettivamente acute e che riguardano punti critici/nodali dello sviluppo del pensiero matematico (e più in generale della disciplina sotto indagine) e domande “banali”, in un certo senso retoriche, per le quali l'insegnante già si aspetta le risposte dei (soliti) studenti. In questo senso, direi, la pretesa di un eccessivo rigore in senso analitico va a discapito di una vera comprensione della *qualità* del lavoro dell'insegnante; o comunque, se vogliamo vederla altrimenti, l'analisi non è centrata sulle “giuste grandezze da osservare”. Ho utilizzato la griglia di osservazione durante le ore di lezione di due colleghi, sia durante ore di matematica (per entrambi) che di fisica (per uno solo dei due). Ho anche avuto numerose altre occasioni di interazione con tali colleghi, sia come docente incaricato in qualità di supplente nella scuola in cui ho svolto l'attività di tirocinio (e di osservazione), sia nella veste di tirocinante<sup>12</sup>. Ebbene, personalmente credo di aver potuto cogliere differenze significative nell'approccio alla loro attività molto più da discussioni fuori dalla classe o comunque tramite un'osservazione svolta in classe senza l'ausilio della griglia, piuttosto che dall'utilizzo della medesima.

### 2.2.4 Alcune riflessioni conclusive

Proviamo a sintetizzare quanto fin qui detto con la domanda cruciale sulla griglia di analisi adottata: questo strumento restituisce una fotografia davvero significativa dell'attività di un insegnante?

E' chiaro che una fotografia attendibile potrebbe esser fatta solo con strumenti più obiettivi: una registrazione audio o video di una lezione. L'utilizzo di una qualsiasi griglia - e la conseguente riduzione dell'informazione, come in ogni analisi statistica - significa guardare ciò che accade in classe da uno specifico punto di vista e quindi in una certa prospettiva; o, continuando con una metafora, utilizzare un certo filtro attraverso cui noi fotografiamo la realtà.

Questo fatto di portata generale viene messo in luce anche dalle seguenti parole, tratte da un articolo in cui vengono confrontati due diversi metodi di analisi delle interazioni in classe [7]:

Both systems<sup>13</sup> seem to measure a number of important stylistic variables of a type with which supervisors and teachers in training are likely to be concerned. Which would be more useful in a given instance would seem to depend on the type of problems which concerned the teacher in question.

Anche alla luce di queste considerazioni, che pongono in un certo senso dei limiti ad eventuali pretese di universalità di strumenti di indagine come quelli di cui stiamo parlando, possiamo ridefinire più precisamente lo scopo dell'attività osservativa: questo lavoro deve restituire all'insegnante qualcosa che sia utile *in primis* a lui stesso (ovvero al suo modo di operare) e - di conseguenza - utile alle sue classi. E' chiaro che questo circoscrive gli obiettivi del lavoro; in ogni caso, è all'interno di questi limiti che mi è sembrato significativo impostare il mio lavoro.

## 2.3 Limiti del modello dell'osservatore esterno

Un altro elemento di criticità del metodo di lavoro seguito è la natura di “figura esterna alla classe” dell'osservatore; tale fattore, evidentemente, non è in alcun modo legato alla specifica griglia di analisi adottata e perciò pone una serie di interrogativi scorrelati da quelli analizzati più sopra.

---

<sup>12</sup>Come è intuibile, di solito non era così discriminabile quando mi stessi confrontando con loro nell'una o nell'altra veste.

<sup>13</sup>I due sistemi a cui ci si riferisce qui sono il metodo di Flanders ed un'altra griglia di osservazione, proposta intorno agli stessi anni, dal nome in codice OScAR 4V.

### 2.3.1 L'osservatore come “sorgente di rumore”

E' lecito aspettarsi che la presenza di una figura “estranea” all'interno della classe e delle sue dinamiche alteri in misura non trascurabile le dinamiche stesse, già di per sé complesse. Pure in un'ottica parzialmente semplificatrice, in un contesto di apprendimento/insegnamento sussistono forti “interazioni a tre” fra il docente, l'allievo e la disciplina oggetto di insegnamento [8]; senza considerare poi che la stessa disciplina è un oggetto assai complesso, come messo in luce ad esempio da Chevallard nella sua teoria sulla trasposizione didattica<sup>14</sup>. La presenza di un quarto attore nello schema appena introdotto, l'osservatore, non può che complicare le cose; e, per quanto il suo compito possa esser svolto nella maniera più discreta possibile, è inevitabile che anche il solo fatto di “esserci” fisicamente vada ad influire in qualche modo sugli atteggiamenti del docente e degli alunni, sul modo che questi hanno di rapportarsi fra loro, sul modo di svolgersi della lezione.

Tenuto conto di questo, ho cercato, nella mia attività di osservazione, di seguire una serie di accorgimenti, piuttosto elementari, quali ad esempio posizionarmi in un punto dell'aula “neutrale” o stare in silenzio, limitandomi ad annotare sulla griglia lo svolgimento della lezione<sup>15</sup>. Nonostante le mie attenzioni, però, permanevano numerosi fattori di disturbo: molti degli alunni nelle classi oggetto di osservazione già mi conoscevano (perlomeno di vista) in quanto docente della scuola; inoltre, già prima dell'attività di osservazione, ero stato presente nelle classi osservate per alcune ore di lezione (dopo esser stato introdotto ufficialmente dagli insegnanti titolari, miei tutor), in qualità di tirocinante, e in tali ore avevo avuto alcune interazioni con gli alunni.

In sintesi, la auspicabile oggettività dello “strumento di misura” non è stata nel mio caso realizzabile. Del resto, a meno di rinunciare all'introduzione di una figura esterna con il compito di osservatore, tale oggettività non è in alcun modo possibile: pure l'utilizzo di videocamere, ovviamente, va ad alterare gli equilibri della classe<sup>16</sup>. E' anche vero che, dopo un certo numero di ore in cui la presenza dell'osservatore è stata, per così dire, assimilata dalla classe, ci possiamo aspettare il ripristino di una nuova condizione di equilibrio, non troppo distante da quello precedente, se l'osservatore ha saputo porsi in modo sufficientemente distaccato.

Sul tema degli effetti della presenza di un osservatore e su alcune possibili soluzioni tornerò in 3.1.2.

### 2.3.2 Asistematicità nell'attività osservativa

Un ulteriore aspetto critico legato all'impiego di un osservatore esterno è il carattere per certi versi asistematico delle sue osservazioni. Nel mio caso, ho svolto la mia attività nel mese di maggio, un mese tipicamente “difficile e anomalo” nel corso dell'anno scolastico. In tale mese, infatti, gli insegnanti sono spesso alle prese con situazioni di emergenza: accelerazioni repentine nelle spiegazioni per poter *finire i programmi*, “corsa agli ultimi voti” per recuperare situazioni difficili . . . Proprio per questo è abbastanza naturale che osservazioni condotte in questo periodo non possano essere considerate pienamente rappresentative dell'attività svolta nell'intero corso dell'anno scolastico<sup>17</sup>. Al fine di avere un'osservazione il più accurata e realistica possibile sarebbe opportuno, perciò, poter disporre di dati che si riferiscono a diversi momenti dell'anno scolastico e non ad un periodo di tempo limitato e ben localizzato.

<sup>14</sup>In una classe, poi, non si può prendere in considerazione solo il singolo allievo, ma un numero assai elevato di allievi che interagiscono tra loro e con il docente.

<sup>15</sup>L'attività di osservazione richiede una certa pratica (ed anche una conoscenza di prescrizioni operative, molte delle quali sono per così dire codificate in letteratura) per essere svolta al meglio. Nel mio lavoro, ho cercato di agire soprattutto secondo “buon senso”, consapevole comunque della mia natura di osservatore non-esperto.

<sup>16</sup>E' legittimo pensare che il fatto stesso di sapere di essere osservati influisca in misura non irrilevante sui comportamenti degli attori in scena (questo sono, in un certo senso, docente e alunni).

<sup>17</sup>A onor del vero, l'osservazione di un sistema (tanto un sistema fisico quanto un sistema sociale . . .) in condizioni-limite ci restituisce spesso più informazione di quanta ne potremmo trarre da condizioni per così dire ordinarie. In situazioni di stress certe tendenze di un docente, magari le più inconsapevoli ed inconse, emergono con maggiore chiarezza: ad esempio, le stesse modalità di gestione delle situazioni difficili che, di riflesso, egli trasmette alla classe e ai suoi allievi.

### 3 Alcune proposte

Come abbiamo appena visto, un importante fattore che pone dei limiti all'attendibilità del lavoro di osservazione è legato alla tipologia di figura che svolge tale attività; ciò accade sia in un'analisi centrata sugli strumenti e le attività, sia in una centrata sulle interazioni in classe.

Per quanto riguarda poi nello specifico l'analisi basata sulla griglia [1], rispetto a quanto già detto in 2.1 aggiungiamo che forse i molti fattori di criticità già evidenziati discendono dal fatto che con tale griglia si cerca di fornire una valutazione tanto delle metodologie didattiche, quanto delle interazioni. In altre parole, il tentativo di cogliere più sfaccettature possibile del processo di insegnamento/apprendimento tramite un unico strumento è troppo pretenzioso.

Del resto, anche il metodo di analisi delle interazioni presenta diversi limiti: ad esempio, per sua stessa natura, esclude dall'osservazione diversi tipi di attività, pure ricorrenti nella pratica didattica (vedi A.3). Come viene detto in [7]:

Effective use of these powerful tools<sup>18</sup> depends to a considerable extent on familiarity with the strengths and weaknesses of each, and specifically on knowing which technique can be used most efficiently and accurately for which objectives. There is presently more need for research into the dimensionalities of the various analytical systems already in existence, the overlap among them, and the unique aspects of classroom behaviour tapped by each, than there is for the development of still more new instruments.

Un efficace lavoro di valutazione complessiva, allora, potrebbe nascere dalla scorporazione della griglia [1] in due parti (una concentrata sulle attività e l'altra sulle interazioni) e da una successiva integrazione dei risultati dei due tipi di analisi. E' quello che descriverò nel seguito di questa sezione.

Questo non esclude, ovviamente, di poter utilizzare anche altri strumenti per la valutazione, come ad esempio dei questionari da far compilare agli studenti al termine di uno specifico modulo didattico o di un intero corso.

#### 3.1 Analisi di attività e strumenti

L'analisi delle attività e degli strumenti didattici utilizzati in classe può essere fatta tramite una griglia specifica: ho progettato a tal scopo la [9], in cui propongo una tassonomia tanto delle attività che normalmente si svolgono in classe, quanto degli strumenti che di solito vengono impiegati. Si tratta ancora di una bozza (che mi propongo di sviluppare ulteriormente, anche confrontandomi con altri colleghi, prima di un suo utilizzo nelle mie classi), che comunque dovrebbe rendere un'idea abbastanza chiara di come ho pensato di impostarne la struttura generale.

##### 3.1.1 Scopi dell'attività osservativa

L'utilizzo di una simile griglia di analisi potrebbe essere utile al conseguimento di diversi scopi. Innanzitutto, l'insegnante potrebbe divenire maggiormente consapevole delle metodologie didattiche da lui stesso utilizzate; metodologie che spesso, per una sorta di fissità (o pigrizia), tendono a sclerotizzarsi, rimanendo più o meno invariate attraverso le classi e attraverso gli anni, indipendentemente dalla loro efficacia. Come può questa consapevolezza produrre un cambiamento nelle abitudini di insegnamento? Possiamo ipotizzare diverse vie:

- La consapevolezza potrebbe essere *in sé* uno stimolo per il docente per cercare di dare maggior peso a strumenti ed attività poco utilizzate, soprattutto nei casi in cui la fissità di cui ho parlato derivi non da pigrizia rispetto al cambiamento, ma proprio da scarsa analisi del proprio lavoro, ovvero da una carenza di consapevolezza più che da una mancanza di volontà di cambiamento.

---

<sup>18</sup>L'articolo di Medley si riferisce qui, in generale, agli strumenti di analisi del comportamento degli insegnanti sviluppati negli anni Sessanta.

- Se la metodologia di analisi qui proposta è adottata anche da altri colleghi, è possibile un confronto con i loro metodi di lavoro. In particolare, diversi livelli di competenze conseguiti da alunni di classi che hanno docenti diversi potrebbero essere posti in correlazione con le diverse metodologie di lavoro adottate e suggerire possibili cambiamenti nelle strategie<sup>19</sup>.
- Se l'insegnante decide di condividere tale griglia con gli alunni delle proprie classi (ad esempio creando online un documento condiviso), non è escluso che stimolazioni al cambiamento vengano proprio da loro: gli alunni potrebbero chiedere all'insegnante perché utilizza così poco il tale strumento o la tale attività, costringendolo quantomeno a riflettere a proposito delle proprie scelte al fine di "giustificarsi" con gli alunni.

Inoltre, l'utilizzo di mezzi informatici per la raccolta ed analisi dati consentirebbe all'insegnante di eseguire facilmente delle analisi comparative sul proprio lavoro:

- Attraverso le sue varie classi
- Attraverso il corso di un dato anno scolastico
- Attraverso gli anni

In generale, l'impiego di strumenti informatici, quali ad esempio fogli di calcolo, garantisce un notevole alleggerimento delle risorse necessarie per svolgere un lavoro di analisi rispetto ai tempi in cui Flanders ha proposto il proprio metodo di indagine. La stessa raccolta dati potrebbe esser fatta in tempo reale in classe, senza bisogno di impiegare carta, penna e tempo nella trascrizione al computer dei dati annotati su fogli di carta.

### 3.1.2 Chi si occupa dell'attività osservativa? Quali i tempi?

Abbiamo indicato lo strumento (la griglia [9]) e, sinteticamente, alcuni obiettivi. Ma chi si occupa di riempire tale griglia?

Potremmo pensare di individuare in un soggetto esterno alla classe l'osservatore addetto a tale compito. E' chiaro che questo comporta delle difficoltà: più che da un punto di vista di principio e di metodo (vedi 2.3), dobbiamo tener conto di difficoltà di ordine pratico. Dove reperire tali osservatori? Per quanto tempo impiegarli?

L'utilizzo di aspiranti docenti tirocinanti potrebbe essere un'idea. Nel corso del presente TFA la loro presenza nelle scuole è stata limitata ad un breve periodo, concentrato nella parte conclusiva dell'anno scolastico; questo è all'origine delle problematiche illustrate in 2.3.2. Inoltre, ad oggi, la situazione legislativa in merito a futuri cicli TFA è ancora piuttosto incerta e la figura del docente tirocinante, almeno come figura istituzionalizzata in maniera sistematica, è ancora lungi da venire.

Perché non utilizzare allora risorse interne alla scuola?

Potremmo affidare il compito di "rendicontazione" delle attività agli alunni stessi; magari, come già detto sopra, in tempo reale durante le lezioni. Vediamo alcuni possibili *pro* e *contro* di una simile scelta.

Innanzitutto potremmo chiederci se è legittimo (e proficuo da un punto di vista didattico) impegnare un alunno in un compito che non ha direttamente a che vedere con il perseguimento di finalità educative e formative che lo riguardano in prima persona. Considerando la mia esperienza come docente e come tirocinante osservatore, nonché i contenuti di numerosi colloqui e scambi informali con colleghi docenti nel corso degli anni, non credo che la sottrazione di un alunno per una/due ore a quadrimestre alle "normali attività didattiche" possa considerarsi di grande nocimento rispetto alla sua possibilità di raggiungere efficacemente gli obiettivi formativi ed educativi previsti dai curricula disciplinari<sup>20</sup>. Anzi, se tale ora lo

<sup>19</sup>Come accade quasi immancabilmente in didattica, ipotizzare una stretta correlazione fra due variabili (in questo caso alcuni specifici metodi di lavoro e "prestazioni" degli alunni in specifiche prove) può essere talvolta un'assunzione troppo ottimistica (o ingenua); tuttavia, può trattarsi almeno di un'ipotesi di lavoro.

<sup>20</sup>Questa affermazione può sembrare poco consolante. Ciascun insegnante, credo, almeno agli inizi della propria carriera ha l'illusione che quando "salirà in cattedra" tutti lo ascolteranno (magari pieni di interesse!) per tutte le ore della lezione. Si rende conto, assai presto, che non può essere così (e, magari, che non è nemmeno auspicabile che sia così). Piuttosto, il riuscire a catalizzare l'attenzione di buona parte della classe per intervalli di tempo sufficientemente lunghi (non tutto il tempo!) per comunicare contenuti ed impostare certe attività da far svolgere poi agli alunni credo sia un ottimo risultato.

impegnerà in qualcosa di più stimolante - o anche solo di diverso - rispetto alle solite lezioni, magari potrà essere un modo per sentirsi protagonista nella costruzione di un qualche prodotto che riguarda la classe e - di conseguenza - lui stesso. Forse avrà anche lo stimolo per sviluppare delle consapevolezza riguardo attività che lo toccano in prima persona (o almeno dovrebbero) e che di solito subisce passivamente, senza nemmeno chiedersi perché debbano essere proprio quelle, organizzate in quel modo, e non altre. Magari, ancora, arriverà a fare domande o proposte all'insegnante riguardo i metodi di lavoro.

Nel corso del presente anno scolastico, in due classi prime in cui avevo un incarico come supplente di informatica, ho proposto agli alunni di creare una sorta di quaderno degli appunti condiviso: ad ogni lezione un alunno (che cambiava di lezione in lezione, procedendo secondo l'ordine alfabetico) era incaricato di prendere gli appunti con particolare attenzione; a casa avrebbe trascritto tali appunti in un file condiviso visibile a tutta la classe; successivamente, io gli suggerivo alcune correzioni o commenti, se necessari. Gli alunni hanno accolto di buon grado la proposta e, alla fine dell'anno, potevano disporre di un "diario di bordo" piuttosto ben fatto.

E' chiaro che, diversamente dal registrare analiticamente le attività svolte e gli strumenti utilizzati in classe (come sto proponendo di fare rispetto alla griglia [9]), il ritorno per l'alunno stesso, nel caso degli appunti delle lezioni, è molto più evidente; ma non vedo perché non provare a coinvolgerlo anche in questo nuovo tipo di compito. Per la buona riuscita di un progetto del genere un fattore chiave è dato dall'esplicitazione, più chiara possibile, e fin dall'inizio, degli obiettivi: per l'insegnante, per la classe, per i singoli alunni.

Un evidente vantaggio di un simile metodo di lavoro sarebbe dato dalla possibilità di realizzare un'indagine che copre praticamente l'intero arco delle lezioni svolte nel corso dell'anno scolastico.

### 3.1.3 Allentare l'asimmetria valutativa

Un altro vantaggio per la didattica, secondo me tutt'altro che trascurabile, che può derivare dal far compilare agli alunni la griglia in questione, è dato dal fatto di cedere una qualche forma di potere, legato alla sfera della valutazione, all'alunno. Pur nel rispetto dei ruoli e dei compiti di ciascuno all'interno dell'organizzazione scolastica (ed anche all'interno delle meno visibili - ma non meno reali - modalità relazionali tra i vari attori della vita scolastica, che in buona parte discendono dai ruoli istituzionali), sono convinto che sotto molti aspetti l'asimmetria di ruoli tra docenti e discenti sia troppo marcata e non finalizzata al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (quando non è addirittura di ostacolo). In particolare, molte delle ansie e delle frustrazioni dei ragazzi all'interno della scuola derivano dal fatto di essere continuamente oggetto di valutazione da parte di figure di cui spesso, peraltro, non condividono gli obiettivi [10]. Inoltre, immagino anche che molti alunni percepiscano una sorta di "onnipotenza" della categoria docente che, oltre a non essere soggetta a valutazioni dirette da parte dell'utenza scolastica (*in primis* gli alunni stessi), non sono nemmeno soggetti a valutazioni di altre figure.

Proprio per questo, credo che consentire agli alunni, in una qualche forma strutturata, di esprimere valutazioni sull'operato di chi li valuta così di frequente possa avere effetti assolutamente benefici sulla qualità della relazione educativa. Anzi, proprio il fatto stesso di fornire agli studenti una cornice ben definita in cui inquadrare le proprie valutazioni in modo organico e strutturato può essere un modo efficace per indirizzare il dialogo educativo e garantire una positiva evoluzione delle interazioni didattiche. Capita spesso che gli alunni facciano critiche ai propri insegnanti (nei corridoi, sul web ...): si tratta spesso di critiche che hanno più di una ragione di essere. Ma ciò che di solito manca agli studenti - e spesso ai docenti - sono parole per descriverle bene e circostanziarle, incanalandole così in maniera costruttiva.

## 3.2 Analisi delle interazioni

Ci poniamo adesso alcune domande analoghe a quelle della sezione precedente, riferendoci però stavolta all'analisi delle interazioni, sulla base del modello di Flanders, di cui abbiamo parlato in 2.2.2.

Cominciamo stavolta da alcuni *problemi*: chi si occupa dell'attività di osservazione e in quali tempi?

### 3.2.1 Difficoltà connesse con un'analisi complessa

Anche in questo caso abbiamo a che fare con le stesse difficoltà di cui ho parlato sopra: su tutte le difficoltà nell'individuare figure competenti che si occupino dell'osservazione, e che possano farlo con una certa sistematicità. Nel caso si un metodo di indagine assai complesso come la FIA, però, vi sono certamente delle problematiche ulteriori rispetto a quanto già visto; proprio perciò, l'idea di affidare il compito dell'analisi agli alunni è, in questo caso, più discutibile (anche se - a mio avviso - da non scartare a priori).

L'utilizzo del metodo di indagine proposto da Flanders è tutt'altro che immediato: richiede la memorizzazione delle categorie da lui proposte, le capacità (che potremmo chiamare metacognitive) necessarie a saper attribuire correttamente a ciascuna di esse i vari eventi che si succedono nel corso di una lezione; una certa pratica per consolidare queste capacità. Possiamo aspettarci tutto questo da alunni di una scuola secondaria? La pretesa, credo, è eccessiva; tuttavia, il coinvolgimento di più classi in un progetto comune al riguardo potrebbe essere un tentativo che vale la pena di fare. Mi conforta in tal senso il fatto che un lavoro analogo sia già stato sperimentato, come ho avuto modo di scoprire da una ricerca sul web, all'interno di una classe quinta del Polo Liceale Statale "Saffo" di Roseto degli Abruzzi [11]. Sicuramente, gli strumenti informatici di cui disponiamo al giorno d'oggi potrebbero essere di notevole aiuto nel lavoro.

### 3.2.2 Il progetto e le fasi del lavoro

In ragione della complessità di un'attività del genere, non mi sembra una proposta adeguata quella di risolverla semplicemente all'interno di una classe ed affidarla esclusivamente ad un docente e ai suoi alunni. Potrebbe invece essere più realistico - ed anche più interessante - proporre una simile attività di indagine come progetto scolastico (da inserire all'interno del P.O.F) o come progetto di uno o più consigli di classe in coordinazione fra loro. Il lavoro svolto, infatti, si caratterizzerebbe per la sua natura transdisciplinare e potrebbe portare al conseguimento di diversi obiettivi, sia in termini di competenze trasversali, sia riguardanti specificamente alcune discipline. Potremmo pensare di suddividere il progetto in diverse fasi, da affidare ciascuna a gruppi di alunni - o a classi diverse - in ragione della loro complessità o della natura delle attività da svolgere. Ad esempio, tra quelle proposte di seguito, è chiaro che potremmo affidare ad un gruppo di lavoro maggiormente orientato alle discipline umanistiche tanto la parte di presentazione del lavoro, quanto quella di elaborazione di riflessioni qualitative/sintetiche sulle conclusioni dell'indagine svolta; ad uno o più gruppi la parte di progettazione informatica, che anzi ben si presta ad una suddivisione modulare - ovvero per gruppi - del lavoro, per sua stessa natura; ad un gruppo potrebbe essere affidato il lavoro di supervisione e coordinazione, tanto del lavoro informatico, quanto tra la parte informatico/tecnica e quella pedagogico/umanistica.

Giusto per dare un'idea, potremmo ipotizzare le seguenti macro-fasi del lavoro:

1. Presentazione del lavoro e calendarizzazione attività
2. Preparazione del foglio di calcolo
3. Raccolta dati (questa attività può essere svolta, in parallelo, da più classi)
4. Analisi dati
5. Discussioni finali

### 3.2.3 Finalità del progetto

Il lavoro di analisi delle interazioni in classe potrebbe avere una serie di ricadute positive, da diversi punti di vista. Innanzitutto, come già evidenziato in 3.1, potrebbe fornire indicazioni utili ai docenti oggetto di osservazione per poter indirizzare le proprie scelte didattico/educative. Inoltre, anche in questo caso, immagino che si avrebbero benefici dal punto di vista del "clima" nelle classi coinvolte, tramite l'individuazione di forme di valutazione e condivisione di giudizi sulle attività didattiche che si

svolgono in classe. Perdi più, se impostato secondo il modello appena proposto, questo progetto potrebbe portare all'acquisizione di conoscenze e competenze da parte degli alunni.

- Competenze trasversali
  - Saper lavorare all'interno di un gruppo
  - Saper coordinare il lavoro di diversi gruppi
- Competenze disciplinari specifiche
  - Informatica
    - \* Saper progettare un foglio di calcolo in relazione ad obiettivi di raccolta ed analisi dati prefissati
    - \* Saper condividere documenti online
  - Discipline scientifiche
    - \* Acquisire la consapevolezza delle potenzialità e dei limiti di misurazioni effettuate nell'ambito delle scienze sociali ed umane, anche a confronto con quelle possibili nelle scienze naturali
  - Discipline umanistiche
    - \* Conoscere i principali obiettivi, potenzialità e limiti dei metodi di analisi delle interazioni in classe
    - \* Saper condurre un'indagine quantitativa nell'ambito dello studio delle interazioni verbali

### 3.3 Riflessioni conclusive

I metodi di indagine presentati in 3.1 e in 3.2 non sono esaustivi delle possibilità esplorabili, e non precludono la possibilità di usarne altri, come ad esempio un classico questionario di valutazione della didattica da somministrare agli studenti.

Il miglior punto di partenza di una buona didattica, secondo me, è un attento lavoro sulla disciplina, non escludendo i principali aspetti che riguardano la didattica della disciplina (e che toccano perciò, inevitabilmente, temi di pedagogia generale, psicologia ...). Con questo intendo dire che, laddove il lavoro sulla disciplina sia buono, assai difficilmente emergeranno problemi di carattere motivazionale-relazionale da affrontare in momenti *ad hoc* e con strumenti specifici<sup>21</sup>. Nel caso in cui simili problemi dovessero emergere, allora, sarà maggiormente utile dedicare una cura specifica alle questioni delle interazioni in classe e dei rapporti educativi in senso lato. L'introduzione di simili "attenzioni" da parte dell'insegnante, *ab initio*, anche in un contesto privo di problemi evidenti o latenti, può rischiare di restare una pratica vuota e sterile, che può addirittura spingere alunni che non ne avvertono la necessità a chiedersi "perché stiamo facendo questo? c'è qualcosa che non va?". Per questa ragione, il *se* e *quando* dedicare spazio ad attività simili a quelle qui proposte, all'interno del proprio lavoro didattico, è lasciato come problema aperto e demandato all'esperienza di ciascun insegnante.

Sono consapevole dei limiti proposte fatte in questo articolo.

Soprattutto, l'idea di coinvolgere direttamente gli studenti in un lavoro o progetto di indagine sulla didattica nei modi esposti in questa sezione può esser discutibile.

Tuttavia, viste le diverse difficoltà (pratiche prima ancora che teoriche) che ho sollevato a più riprese in queste pagine, mi sembra estremamente difficile uscire dalla situazione di *impasse* riguardo al tema della valutazione, evidenziata in 1.3, in altro modo che sia palesemente più efficace. L'idea di impiegare personale esterno, per quanto valida in linea di principio, si scontra con una serie di problemi che, rispetto a quelli evidenziati dal brano citato in 1.3.1, non sono ad oggi molto diversi.

<sup>21</sup>Questo è in linea di massima vero per quanto riguarda la classe nel suo complesso. Tipicamente, in ogni classe, vi è comunque un certo numero di alunni che richiedono attenzioni particolari in relazione alle motivazioni allo studio della disciplina, e in generale alle interazioni docente-alunno-disciplina di cui ho parlato in [8].

## A *La Flanders Interaction Analysis*

Esistono, nella letteratura scientifica di ambito pedagogico e di ambiti affini, diverse tecniche per l'osservazione sistematica dell'interazione (nella fattispecie l'interazione tra l'insegnante e la classe), quali ad esempio:

- Flander's Interaction Analysis Categories System
- Reciprocal Category System
- Equivalent Talk Categories
- Verbal Interaction Category System

La prima di queste si è rivelata, dalla sua introduzione nell'ambito della ricerca sul tema (fine anni '60 del secolo scorso), molto efficace ed è stata largamente impiegata. E' possibile trovare, anche tramite una ricerca sul web, numerosi materiali riguardo ad essa: sia contributi critico/teorici, sia dei "manuali d'uso" di carattere molto più pratico (vedi ad esempio [12]).

Rimandando a tali manuali per una descrizione più dettagliata della tecnica sviluppata da Flanders (FIA, FIAC o FIACS sono gli acronimi più diffusi), mi limito a riportare qua di seguito, a scopo di riferimento, solo alcuni degli aspetti più importanti.

### A.1 Le categorie

L'analisi secondo la tecnica FIA si basa sulla classificazione delle interazioni tra l'insegnante e la classe secondo le seguenti dieci categorie inquadrare in un semplice schema tassonomico:

1. L'insegnante parla
  - (a) In modo indiretto
    - i. Accetta sentimenti
    - ii. Loda o incoraggia
    - iii. Accetta o usa idee degli alunni
    - iv. Fa domande
  - (b) In modo diretto
    - i. Fa lezione
    - ii. Dà istruzioni o indicazioni
    - iii. Critica o giustifica l'autorità
2. L'alunno parla
  - (a) Risponde (a stimoli dell'insegnante)
  - (b) Prende l'iniziativa
3. Silenzio o pausa o confusione

### A.2 La matrice delle interazioni

L'osservatore che applica la tecnica FIA riporta (ad esempio su un foglio) la successione delle voci che si presentano nel corso di una lezione, ad intervalli di tre-cinque secondi. Vista la frequenza molto alta di questo campionamento, di solito i periodi osservati sono piuttosto brevi. Ad esempio, in una lezione di un'ora, si potrebbe decidere di raccogliere dati relativi a 3-4 periodi da 5 minuti l'uno: già in una situazione del genere avremmo qualche centinaio di dati.

Successivamente si associa ad ogni coppia di dati una cella in una matrice 10x10 in cui le entrate sono

indicizzate tramite le categorie: ad esempio, se la successione delle interazioni registrate è 2,3,6,7, si segneranno nella matrice le celle di posizione (2,3), (3,6), (6,7), nonché le celle (10,2) e (7,10), dal momento che ogni interazione si suppone abbia sempre inizio da una situazione di silenzio o di confusione.

Si passa, infine, al conteggio dei totali di ogni cella della matrice e si considerano, soprattutto, aggregati di celle (ovvero aree della matrice), che sono ritenuti particolarmente significativi in relazione agli stili e comportamenti dell'insegnante.

### A.3 Vantaggi e limiti della tecnica FIA

Dallo studio del numero di occorrenze nella matrice in cui vengono inseriti, nel modo appena illustrato, i dati raccolti, è possibile trarre delle conclusioni qualitative che sintetizzano efficacemente numerosi aspetti dell'interazione tra l'insegnante e gli allievi. Suddividendo la matrice in diverse aree come suggerito in [6], potremo estrarre informazioni riguardo a:

- Espressioni degli allievi: dà una misura, evidentemente, di quanto spazio viene lasciato alla loro libera espressione
- Influenza dell'insegnante
- Reazioni del docente agli interventi degli allievi
- Peso delle interazioni (sul totale) specificamente legate ai contenuti oggetto di insegnamento

Questa è, in estrema sintesi, l'informazione utile che possiamo trarre dall'impiego della tecnica FIA; tecnica che del resto si basa su diverse assunzioni che in parte ne circoscrivono il campo di applicabilità e l'efficacia.

Innanzitutto, essa è fondata sulla predominanza dell'interazione di tipo verbale e su un'alta affidabilità di questo tipo di interazione ([12], [13]): nei casi in cui queste assunzioni non valgono, emergono più chiaramente i limiti della tecnica. Più o meno per le stesse ragioni, sono diverse le situazioni didattiche in cui essa non è applicabile: verifiche scritte, attività di peer-tutoring (in cui le interazioni avvengono in pratica solo tra alunni) . . . Questo fatto limita la possibilità di adottare in modo sistematico e continuativo in classe il metodo di Flanders.

Inoltre, essa è centrata sul comportamento dell'insegnante (anche da un punto di vista puramente numerico, al docente sono dedicate sette categorie, contro le due sole per gli alunni). Del resto molte analisi effettuate rivelano che la percentuale di tempo in cui l'insegnante parla si aggira fra il 60% e il 70% sul totale! In un certo senso questo stesso fatto, chiaro specchio delle tradizionali concezioni della didattica che abbiamo, implica che disponiamo di più strumenti (categorie) per descrivere i processi in cui l'insegnante parla piuttosto che strumenti per la descrizione dei processi mentali e comunicativi dell'allievo. Forse, ascoltando di più gli allievi, riusciremmo a dedicare un maggior numero di categorie anche alle loro attività!

Al di là dei limiti appena messi in luce, comunque, la tecnica è altamente affidabile e può essere un ottimo strumento di lavoro per lo studio delle interazioni che avvengono in classe.

## Riferimenti bibliografici

- [1] Gallerini, R., *Proposta di una griglia per l'analisi delle attività didattiche in classe*, consultabile online all'URL <https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0AhF760PEZgnndGYdnZnTW1FTmV5SE1YaXnc1NYQWc&usp=sharing>
- [2] Ciliberti, A.; Margutti, P.; *Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali*, [http://venus.unive.it/italdue/80/mod\\_4\\_ciliberti.pdf](http://venus.unive.it/italdue/80/mod_4_ciliberti.pdf)
- [3] Trisciuzzi, L.; Galanti M.A.; *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno*, ETS (2001)
- [4] Delamont, S.; *Interazione in classe*, Zanichelli (1979), consultabile (in parte) all'URL [http://books.google.it/books?id=lKEOAAAAQAAJ&pg=PA11&lpg=PA11&dq=analisi+interazioni+in+classe&source=bl&ots=QFXE2Q71Ch&sig=S1iq\\_8aCSX7Ck0\\_gn9bAh2Lkjjo&hl=it&sa=X&ei=BCajUeXZHcnh0sLagKgI&ved=0CDwQ6AEwAQ](http://books.google.it/books?id=lKEOAAAAQAAJ&pg=PA11&lpg=PA11&dq=analisi+interazioni+in+classe&source=bl&ots=QFXE2Q71Ch&sig=S1iq_8aCSX7Ck0_gn9bAh2Lkjjo&hl=it&sa=X&ei=BCajUeXZHcnh0sLagKgI&ved=0CDwQ6AEwAQ)
- [5] Dal sito dell'ADI (Associazione Docenti Italiani), *Cronistoria su valutazione e merito nella legislazione scolastica italiana*, [http://ospitiweb.indire.it/adi/Carriera2010/car0\\_130\\_cronistoria.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Carriera2010/car0_130_cronistoria.htm)
- [6] Dal sito dell'Università di Cagliari, *Osservazione del comportamento verbale in classe*, <http://www.scform.unica.it/public/images/pagine/5920/allegati/Microsoft%20PowerPoint%20-%20Osservazione%20del%20comportamento%20verbale%20in%20classe.pdf>
- [7] Medley, D.M.; Russell, A.H.; *Dimensions of classroom behaviour measured by two systems of interaction analysis*, Educational Leadership, **26**, May 1969, pagg. 821-824, [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196905\\_medley.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196905_medley.pdf)
- [8] Zan, R.; *Didattica della Matematica. Incontro 1*, slides delle lezioni per il corso TFA dell'Università di Pisa, classi di concorso A048 e A049; disponibili online all'URL <http://www.dm.unipi.it/~zan/> (15feb13)
- [9] Marchi, F.; *Griglia di analisi di attività e strumenti*, consultabile all'URL <https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0AhF760PEZgnndERDdGZ5cXFLZjY5eTdNOXFDcTFNVVE&usp=sharing>
- [10] Zan, R.; *Didattica della Matematica*, slides delle lezioni per il corso TFA dell'Università di Pisa, classi di concorso A048 e A049; disponibili online all'URL <http://www.dm.unipi.it/~zan/> (5aprile13)
- [11] Polo Liceale Statale "Saffo" di Roseto degli Abruzzi, *I ragazzi del SAFFO studiano i loro Prof*, [http://www.liceosaffo.org/editorUpload/docs/Studenti/approfondimenti%202008-2009/sintesi\\_risultati.pdf](http://www.liceosaffo.org/editorUpload/docs/Studenti/approfondimenti%202008-2009/sintesi_risultati.pdf)
- [12] Arockiasamy, S.; *Bachelor of Education notes. Unit IV, Communication*, St. Xavier's College of Education, [http://stxaviersbedcollege.org/sim/technology\\_arock.pdf](http://stxaviersbedcollege.org/sim/technology_arock.pdf)
- [13] *Flanders Interaction Analysis Technique*, <http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Flanders%20Interaction%20Analysis%20Technique.pdf>