

# Osservare la lezione: sull'uso di materiale video nell'analisi dell'azione didattica

*Le tecniche, gli strumenti e i contesti di osservazione dell'agire didattico applicati a materiale audiovisivo registrato dal vero. Una proposta di introduzione e preparazione all'osservazione in contesto*

■ **Antonella Nardi**, SSIS dell'Università di Parma  
*anto.nardi@libero.it*

## L'OSSERVAZIONE COME PRATICA RIFLESSIVA NELL'AMBITO DELL'AREA DI TIROCINIO

Nel piano di studi previsto dalla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) sono presenti quattro aree [MURST, 1998]:

L'area 1 si occupa della formazione alla funzione docente con insegnamenti, tra gli altri, di pedagogia, psicologia, sociologia, didattica generale.

L'area 2 è di stampo disciplinare e trasmette contenuti formativi specifici quali, per esempio, la glottodidattica, la didattica della lingua, della civiltà e della letteratura.

L'area 3 si occupa di tradurre i concetti in procedure. La lezione viene svolta secondo un andamento laboratoriale: in un contesto ancora "artificiale", gli specializzandi fanno esperienza di come si insegna analizzando, progettando e simulando attività e percorsi didattici inerenti le prime due aree.

Questi potranno poi essere messi in pratica nell'ambito dell'area 4, il tirocinio, applicazione concreta delle altre tre aree. Il tirocinio costituisce una fase importante della formazione iniziale, in quanto prevede esperienze presso istituzioni scolastiche al fine di integrare le competenze teoriche e operative acquisite durante le lezioni con l'esperienza fatta sul campo. Il periodo di pratica è un'occasione di entrare nel mondo della scuola con uno status non comune: cioè come parte integrante, seppur temporanea, di un preciso universo scolastico. Questa fase implica una forma di conoscenza particolare, tipica della formatività della pratica didattica, e che si potrebbe sintetizzare in due momenti: immersione nel-

la realtà scolastica, o tirocinio diretto, e riflessione su ciò che si è fatto e che si è compreso dall'altra, o tirocinio indiretto [Damiano, 2000-02].

Nel momento di immersione a scuola lo specializzando vive l'esperienza in prima persona, è implicato e coinvolto nell'azione che osserva, a cui partecipa o che svolge.

Nel momento di riflessione, che avviene di regola con il supervisore di tirocinio all'università, si verifica una presa di distanza da ciò che si è guardato o agito. Questo distanziamento è il preludio necessario alla creazione di consapevolezza dei processi in cui si è stati coinvolti, è una forma controllata e raffreddata di avvicinamento alla realtà scolastica. Il distanziamento avviene mediante pratiche che siano in grado di cogliere le caratteristiche specifiche dell'oggetto della ricerca e che permettano di sistematizzare ciò che inizialmente è stato colto in modo globale [Damiano, 2000-02]. A ciò si aggiunge anche un approccio collettivo all'analisi dell'esperienza che viene rivissuta in gruppo, con i compagni di corso e il supervisore, e che contribuisce al raffreddamento delle impressioni del singolo. La riflessione comporta, quindi, necessariamente una comprensione del sé come persona e come insegnante, della scuola e dell'insegnamento in generale.

Questo modo di guardare non è certamente innato e va preparato e addestrato in un momento che precede o che segue immediatamente il primo contatto con la scuola e che avviene in ambiente neutro. Le modalità di iniziazione all'osservazione prevedono in genere in due fasi: a) introduzione di tecniche e strumenti utili a dirigere lo sguardo; b) appli-

cazione ed esercizio delle tecniche e degli strumenti a situazioni "in vitro".

Nello svolgimento della seconda fase può rivelarsi molto utile l'uso di sequenze video precedentemente registrate che propongano situazioni didattiche autentiche della pratica di insegnamento, da analizzare in gruppo durante il tirocinio indiretto, differenziate sia per contesto che per focalizzazione.

### PERCHÉ OSSERVARE DA VIDEO? PREGI E DIFETTI

Esistono grandi differenze tra osservare in contesto, sul campo, e osservare lezioni registrate su cassetta video. La più evidente è sicuramente espressa nella dicotomia "implicazione VS distanziamento" già esposta sopra. L'osservazione sul campo è un'esperienza unica e di coinvolgimento, che comporta una visione globale e autentica e che si può facilmente trasformare in osservazione partecipata, cioè di collaborazione diretta con l'insegnante in date fasi della lezione.

Tuttavia, altri aspetti dell'osservazione, pur molto importanti, vanno persi durante la partecipazione dal vivo: proprio per la sua caratteristica unicità, quest'ultima è anche transitoria, quindi non permette il recupero di elementi che documentino e comprovino affermazioni, percezioni e ricordi segnati su carta al momento. Inoltre l'immedesimazione può "appannare" lo sguardo o renderlo molto globale; problemi di tempo, simultaneità di azioni o particolare ricchezza di elementi possono far sfuggire qualcosa d'importante [Ziebell, 1999].

Proprio il suo valore documentario rende il materiale video un ottimo punto di partenza per addestrare l'occhio: a seconda del punto di vista scelto si possono riguardare le sequenze, fermarle o anche rielaborarle selezionandole e rimontandole a tema per poi confrontarle; per esempio, si può focalizzare una serie di comportamenti dell'insegnante con seguenti reazioni degli studenti, oppure la realizzazione diversa di lavori di gruppo. Ciò può essere di grande aiuto anche nel caso si vogliano esaminare varianti diverse di una fase particolare della lezione, per esempio l'esercizio di una abilità (es., il parlato).

Un altro aspetto decisamente positivo dell'osservazione da video è la condivisione dello stesso corpus da parte di più persone. Lo stesso materiale può essere visionato da punti di vista diversi, venire sottoposto a una sorta di anatomia che metta in evidenza la peculiarità delle parti per poi, in una fase seguente, venire ricomposto nella sua globalità tramite discussione tra gli osservatori. La condivisibilità

dell'esperienza, seppur distanziata, rende possibile una pluralizzazione del confronto tra i presenti ma rimanda comunque a un termine di riferimento unico. La possibile segmentazione delle sequenze ne rende anche possibile un'introduzione graduale e una eventuale didatticizzazione da parte di chi conduce il seminario, aspetto da non trascurare soprattutto nella fase introduttiva.

Un ulteriore utilizzo della telecamera riguarda la registrazione delle simulazioni di azioni didattiche che avvengono in laboratorio. In questo caso il gruppo si auto-osserva, come verrà spiegato più in dettaglio in seguito, allo scopo di analizzare il proprio comportamento e il proprio agire didattico. Lo scopo dell'osservazione qui è un autocontrollo, lo scambio di opinioni e consigli all'interno del gruppo, una sorta di formazione autogestita.

Questo per i pregi della tecnica. Per quanto riguarda i lati negativi, di certo è chiara la mancanza di autenticità del procedimento, mancanza che si può riscontrare a diversi livelli: da una parte è evidente come l'osservazione sia mediata da uno strumento e l'autenticità della percezione dell'azione didattica vada persa, dall'altro sullo schermo si vede solo una parte di realtà, cioè quella inquadrata, mentre ciò che non è stato ripreso forma un vuoto di informazione. A questo proposito è auspicabile che il materiale venga registrato con una cinepresa fissa, cosiddetta "obiettiva", cioè che mantenga un punto di vista neutro e sempre uguale, piuttosto che affidarsi a operatori che riproporrebbero una prospettiva soggettiva filmando secondo il proprio punto di vista. Inoltre, da ricordare è che chi viene filmato in genere sa di esserlo, quindi può assumere un comportamento artificiale e non proprio corrispondente alla realtà, a meno che l'uso di cinepresa non sia già diventato una routine integrata nell'azione didattica. Soppesando i pro e i contro rimane comunque indubbia la valenza positiva dell'osservazione di attività didattiche su videocassetta, soprattutto se vista come propedeutica prima e di rinforzo durante l'osservazione dal vero.

Riassumendo quanto finora esposto si può affermare che i due procedimenti - dal vivo e da video - sono complementari e affinano abilità e competenze diverse, per questo ne è auspicabile un utilizzo alternato comparandone i risultati derivanti da criteri di osservazione analoghi.

### COME OSSERVARE

#### Le tecniche

L'osservazione, sia in classe che al video, può essere principalmente libera o guidata. Vantaggi e svantaggi sono presenti in entrambi i casi. A parte la preferenza di una delle due

tecniche per ragioni personali o di natura pedagogico-filosofica - guidare o lasciare liberi di fare? - entrambe hanno una loro specificità di risultati.

Nell'*osservazione libera*, prima dell'inizio della visione all'osservatore non vengono posti né vincoli né compiti, per cui questi guarderà le sequenze con occhio pulito, rilevando ciò che lo colpisce di più o che per esperienza, formazione o sue attitudini personali ritiene più importante. Se si sceglie questa tecnica il procedimento è il seguente: si mostrano le sequenze scelte o si lasciano liberi gli osservatori di guardarle individualmente in modo da rendere possibile un'andatura di visione modellata sullo spettatore, il quale può quindi avere il tempo di fermare o rivedere una scena se vuole. Una volta completata la visione l'osservatore scrive liberamente ciò che gli è rimasto impresso. Se già durante la visione gli salta agli occhi qualcosa può fermare il video e scrivere. La presa di appunti libera è una sorta di "scrittura automatica" basata su associazioni personali, quindi rispecchia una visione assolutamente soggettiva e parziale del materiale. Per questo motivo, una volta annotate le prime impressioni, è bene organizzare uno scambio di idee almeno in coppia se non all'interno dell'intero gruppo. A questo punto può intervenire il coordinatore e guidare, sistematizzare le osservazioni ponendo l'attenzione su aspetti particolarmente interessanti o su ciò che è rimasto in latenza.

I vantaggi dell'osservazione libera sono soprattutto di mettere in evidenza punti di vista particolari, quindi i risultati saranno necessariamente vari e differenziati. Un punto a favore che emergerà durante lo scambio di idee è, quindi, la possibilità di vedere con gli occhi degli altri e di ampliare la propria prospettiva. D'altro canto risulta evidente in un confronto di opinioni quanto siano soggettive la percezione e la "valutazione" di una lezione così condotte, quindi influenzate da una serie di fattori ontogenetici prettamente individuali. Inoltre l'osservazione libera alla lunga si può rivelare dispersiva e univoca, difficile da sistematizzare e orientare e povera di criteri e risultati omogenei. Tuttavia questa forma può risultare molto efficace in un primo approccio di avvicinamento e familiarizzazione con la tecnica e con l'oggetto di osservazione.

Compito dell'*osservazione guidata* è di dirigere lo sguardo dell'osservatore su elementi ben precisi. Prima della visione del materiale, questi riceverà un compito per cui dovrà restringere il suo campo di osservazione. Da sottolineare è la natura prettamente analitica di questa tecnica che tende a segmentare e

focalizzare solo alcune parti delle sequenze in visione. Ciò facilita decisamente il compito e prepara a un'analisi mirata del materiale, mettendone in evidenza la parcellizzazione già tipica dell'osservazione da video. Sicuramente è una tecnica adatta all'esame e alla discussione di temi specifici relativi all'azione didattica. Tipiche di questa tecnica sono operazioni di scelta e scrematura del materiale. Una prima decisione riguarda gli elementi da evidenziare mediante l'osservazione delle sequenze, questi possono essere momenti della lezione, per esempio l'inizio, la fase degli esercizi o altro, oppure dati aspetti della stessa, per esempio il ruolo dell'insegnante, l'interazione in classe, alcune forme di lavoro o altro. Segue la selezione delle sequenze da visionare a seconda degli aspetti da evidenziare durante l'osservazione, quindi la formulazione di criteri o parametri che specifichino e delimitino l'elemento scelto. Queste scelte possono essere fatte dal coordinatore o anche insieme al gruppo; oppure il coordinatore ne opera alcune e offre un canovaccio di partenza che poi verrà completato, elaborato o modificato nel corso dell'esperienza insieme al gruppo. Osservazione guidata in questo caso significa, infatti, strutturata e non necessariamente imposta dal coordinatore del seminario.

L'*osservazione collettiva o in tandem* è il punto di forza dell'osservazione da video. Essa è resa possibile dalla caratteristica di permanenza del materiale e dal fatto che esso possa essere condiviso. Prima della visione delle sequenze vengono distribuiti i compiti: a ogni componente, o ancora meglio a due componenti (osservazione in tandem) del gruppo si assegna un criterio che guiderà l'osservazione. A seconda del grado di specificità dei criteri si può anche ripetere la visione. Una volta conclusa la fase di rilevazione dei dati, questi verranno poi raccolti a mosaico per ricucire un'immagine globale dell'aspetto analizzato. Uno dei vantaggi del procedimento è di favorire la concentrazione del singolo su un elemento, quindi i dati rilevati risultano abbastanza dettagliati. Il fatto di affidare un punto di vista a due persone sottolinea l'analiticità del procedimento che tende a ridurre la soggettività dell'osservazione.

### Gli strumenti

Gli strumenti sono legati al tipo di osservazione che si intende seguire: nel caso di osservazione libera si eseguiranno appunti carta e penna a ruota libera che formeranno un *protocollo di osservazione* [Hornung et al, 1996]<sup>1</sup>. Nel caso di osservazione guidata i pa-

<sup>1</sup> "Durante la lezione l'insegnante ospitato osserva tutto ciò che avviene soffermandosi su ciò che colpisce la sua attenzione; successivamente, uscito dalla classe, stenderà un protocollo di osservazione, senza inserire nessuna valutazione soggettiva su quanto ha osservato, limitandosi al fotografare ciò che lo ha impressionato: fatti, persone, ambiente" (pag. 41).

rametri verranno raccolti in griglie che accompagneranno la visione delle sequenze. In entrambi i casi il passo successivo può essere il diario di bordo.

Il *diario di bordo* è uno scritto che aiuta la riflessione e il riordino dei dati raccolti. Ha la funzione di memoria selettiva di ciò che si è osservato. Una versione elaborata dalla sottoscritta si compone di quattro parti che vengono riempite in successione e che aiutano a selezionare i dati. La prima parte, *rilevazione del dato*, contiene un riassunto degli o anche gli stessi appunti presi durante l'osservazione e di solito ne mantiene le caratteristiche di narrazione cronologica ed estemporanea. La seconda parte, *riflessione*, aiuta la selezione dei dati, cioè a decidere tra tutto ciò che è stato rilevato cosa è importante rispetto agli aspetti dell'insegnamento che si vogliono focalizzare. La terza parte, *commento*, stimola la riflessione sui dati selezionati che vengono arricchiti da annotazioni "a freddo", opinioni personali, riferimenti alla propria idea dell'oggetto osservato precedente all'analisi. L'ultima parte, *collegamento* con altre osservazioni, è di confronto e riferimento ad altri contesti di rilevamento e ad altri elementi analizzati. Normalmente viene compilato, almeno nelle sue ultime tre parti, in un secondo tempo rispetto all'osservazione. Il processo di scrittura esercitato con questo strumento ha la funzione di ricostruzione, analisi, sistemazione dell'esperienza e di introspezione come mezzo per arrivare a una maggiore comprensione della scuola, del processo di apprendimento e insegnamento ma anche di sé come persona e come insegnante [Todeschini, 2000]. Come strumento pratico il diario di bordo può servire come scheda bibliografica di riassunto e riflessione minimamente strutturata dell'osservazione svolta.

Le *griglie* rappresentano strumenti più organizzati rispetto al protocollo d'osservazione, agli appunti carta e penna e al diario di bordo. Esse stesse possono presentare gradi diversi di strutturazione: dalle griglie fortemente guidate, ad esempio con lista di voci semplicemente da crocettare, a griglie semistrutturate con una serie di parametri di osservazione che orientino l'occhio e con uno spazio a lato per scrivere le proprie osservazioni. Le più oggettive in assoluto sono le griglie "chiuse", con voci da crocettare - l'elemento esiste/non esiste. Le altre lasciano spazio all'interpretazione pur indicando una direzione di marcia. Normalmente queste ultime si aprono a una ricchezza di informazioni e a una varietà di punti di vista maggiori che possono rivelarsi in seguito un fertile campo per la discussione

in gruppo e si avvicinano di più a strumenti di osservazione libera.

## COSA OSSERVARE

Anche la scelta dell'oggetto dell'osservazione è di fondamentale importanza. Come già accennato sopra, si può decidere per un oggetto ad ampio raggio, cioè per l'osservazione globale di una lezione o parte di lezione allo scopo di prendere confidenza con una classe, con un contesto didattico o, semplicemente, con il procedimento stesso. In generale, soprattutto l'osservazione da video, è mirata a scopi specifici. La seguente proposta si riferisce all'osservazione di azione didattica nel campo delle lingue straniere e prevede la suddivisione degli oggetti di osservazione in quattro categorie che, a loro volta, sono composte da sotto-aspetti:

1. La gestione della lezione, intesa come insieme di azioni atte a mediare contenuti e a stimolare processi da parte dell'insegnante nei confronti dei soggetti in apprendimento.
2. Il setting, inteso come ambiente di apprendimento che è parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento.
3. La comunicazione in classe, intesa come esame dei codici di comunicazione dell'insegnante e degli studenti e come processo di gruppo.
4. L'auto-osservazione, intesa come riflessione sulle mosse fatte durante l'azione didattica.

Sia le sottocategorie che gli strumenti in allegato che a esse si riferiscono, sono da considerarsi nella loro natura di esempi, in quanto le dimensioni proposte sono ben più ampie e ricche di elementi di analisi di quanto non si possa trattare in maniera esaustiva in questa sede.

## La gestione della lezione

Questa è sicuramente la categoria di osservazione più ampia e comprende le mosse sia dell'insegnante che dei soggetti in apprendimento durante l'esercizio dell'azione didattica. Un'osservazione globale libera si può svolgere con una scheda molto semplice che raccoglie elementi generali fondamentali: dati sulla registrazione e sulla classe, fase, obiettivo e durata della lezione, forme di lavoro, tipo di attività, mezzi e strumenti impiegati, cosa fa l'insegnante e cosa fanno gli alunni (leggermente adattato da [Damiano, 1995]). Se si vogliono mettere in evidenza fulcri specifici, per esempio *le tecniche d'insegnamento*, occorre segmentare il campo in maniera più precisa.

L'analisi di questo ambito è fortemente soggetta a giudizi personali, sia consci che incon-

sci, da parte dell'osservatore. È bene, quindi, far precedere all'analisi del materiale scelto una conversazione di gruppo che stabilisca in termini di efficacia quali possano essere gli atteggiamenti e le mosse di insegnamento ritenuti positivi e quali negativi rispetto alla tecniche che si analizzano e che negli strumenti di osservazione compaia in termini qualitativi una voce dedicata alla reazione dei discenti ai vari stimoli proposti. In questo contesto si prenderanno in analisi due esempi: tecniche di *correzione orale* e *trasmissione di significati lessicali*.

Nella *correzione di errori del parlato* l'insegnante può scegliere se correggere in prima persona gli errori o se stimolare l'auto correzione o la correzione reciproca. Inoltre questa può essere verbale o non verbale, diretta o indiretta e avvenire appena viene commesso l'errore o alla fine del contributo orale.

La griglia proposta (leggermente adattata da [Ziebell, 1999]) contiene le seguenti informazioni:

- A. Tipo di errore.
- B. Stimolo all'auto correzione o correzione reciproca:
  - 1. con mezzi verbali:
    - 1.a. Segnalazione della presenza di un errore.
    - 1.b. Segnalazione della posizione di un errore (es., ripetizione dell'errore con intonazione interrogativa).
    - 1.c. Uso di metalinguaggio (es., chiedere alla classe come si traduce una parola nella Lingua Straniera).
    - 1.d. Citazione della causa dell'errore (es.,

ricordare l'articolo di un sostantivo che si è sbagliato).

- 1.e. Accenni al contesto di apprendimento in cui si è già analizzato il fenomeno.
- 1.f. Rimandi logici (es., l'aggettivo possessivo deve essere concordato secondo la persona/cosa cui si rivolge).
- 2. con mezzi non verbali:
  - 2.a. Mimica e gesti, l'insegnante scuote la testa, aggrotta la fronte o altro.
  - 2.b. Segnale non verbale, es. per il passato segnare con il dito dietro di sé, per l'inversione di verbo/soggetto segnalare le posizioni con le dita o con le mani.
- C. Correzione dell'insegnante:
  - 1. diretta, esplicita.
  - 2. indiretta, es. ripetendo la frase nella sua forma corretta.

D. Reazioni degli alunni.  
 Un'altra routine didattica molto interessante da osservare riguarda le tecniche di *spiegazione di significati lessicali*. Queste possono spaziare dalla traduzione nella lingua madre, alla dimostrazione pratica, alla riformulazione del concetto con parole più semplici, all'uso di visualizzazioni o altro (vedi figura 1).

I dati possono essere raccolti da un punto di vista quantitativo crocettando le voci: quante volte compare il fenomeno nell'arco temporale ad es. di mezz'ora o di una lezione intera, oppure a livello qualitativo (parte tra parentesi nella figura), cioè quali lessemi vengono spiegati. In questo secondo caso, essendo l'osservazione decisamente di carattere più

**figura 1**

Video n. _____	Classe _____										
Fase della lezione:	Durata:										
<b>TECNICHE DI SPIEGAZIONE DI SIGNIFICATI LESSICALI</b>											
(lessema spiegato: nella casella corrispondente descrivere la tecnica di spiegazione)	Dimostrazione	Riferimento al contesto	Collegamenti logici		Riferimenti a parole conosciute					Traduzione	Visualizzazione
			Definizione in L3	Esempio	sinonimi/contrari	derivazioni	parole composte	somiglianza con L1	internazionalismi		

Reazioni degli alunni:

analitico, potrebbe essere fatta in tandem. Dai dati raccolti sia quantitativi che qualitativi si può risalire al modello didattico proposto dagli insegnanti che agiscono nelle sequenze e stabilire se è più basato sull'inferenza o sulla deduzione, se è più centrato sul discente o sull'insegnante, sulla forma o sul contenuto, sulla correzione da parte dell'insegnante o più sull'auto correzione e così via, e alla tipologia di contesto di apprendimento in cui questi agiscono - ad es., come reagisce la classe. Scopo della contabilizzazione è comunque raccogliere una gamma di comportamenti per poi scegliere di riapplicarli o no, e non formulare giudizi sulle scelte didattiche. Un diverso punto di vista è fornito dall'osservazione di tipo cronologico, per esempio delle diverse *fasi della lezione*, oppure centrata sull'esercizio delle *abilità*. Lo scopo dell'analisi qui è raccogliere una rassegna di mosse che caratterizzino tempi didattici specifici e rilevare o meno una varietà di azioni, per cui le griglie saranno più libere (vedi figura 2). Nella valutazione dei risultati può essere interessante comparare diverse griglie tra loro per riscontrare mosse ricorrenti che "diano il

tempo" soprattutto nelle fasi di apertura e di andamento (centrale) della lezione.

### Il setting

Gli *spazi dell'azione didattica*, siano essi aule, laboratori o spazi aperti, forniscono preziose informazioni sulle modalità di svolgimento della lezione, sui rapporti tra gli attori della stessa (insegnante/i, allievi) e dei loro ruoli. Da un punto di vista descrittivo (vedi anche figura 3), la disposizione dei banchi è indicativa, per es., del tipo di relazione esistente tra docente e allievi e tra gli allievi tra loro. Una disposizione a file parallele volte verso la cattedra agevolerà uno scambio frontale tra (alcuni) allievi e docente e viceversa, mentre renderà problematico uno scambio tra gli allievi lontani o tra docente e allievi che si trovano al margine del suo campo visivo - ad es. nelle file posteriori, ai lati vicino al muro e/o alle finestre - sempre nel presupposto che l'insegnante mantenga una certa distanza prossemica rispetto agli studenti e rimanga nei suoi "territori" - cattedra, lavagna, parte superiore dell'aula. Sarebbe interessante "contabilizzare" gli spostamenti dell'insegnante e tracciare una mappa dei suoi avvicinamenti e allontanamenti agli allievi. La gestione della distanza può influire, infatti, in modo evidente sulla dinamica della lezione. Sempre in ambito dell'*uso degli spazi*, è interessante rilevare come possa variare lo sfruttamento del luogo di lezione a seconda della sua natura, della modalità di lavoro - ad es. lezione frontale, lavoro a coppie, lavoro di gruppo - e dei ruoli assunti dai partecipanti alla lezione. Da questi elementi risulterebbe in maniera evidente l'importanza data alla figura del docente e il rilievo dato al discente come singolo e come gruppo.

### figura 2

Adattato da [Ziebell, 1999].

Video n. _____	Classe _____
Obiettivo:	Durata:
<b>GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DI UN'ATTIVITÀ DI ASCOLTO</b>	
Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni
Organizzazione della fase di preparazione. Vengono stimulate strategie ad es. di anticipazione?	
Organizzazione della fase di ascolto: quali compiti, forme sociali, quante volte viene fatto ascoltare il testo, cambiano gli obiettivi di ascolto? Vengono stimulate strategie di ascolto?	
Come avviene il controllo della comprensione, dei risultati? Oralmente, per iscritto, alla lavagna Vengono esplicitate (su richiesta o no) da parte degli allievi strategie di ascolto adottate?	
Eventuale ulteriore ascolto (es. ascolto selettivo/dettagliato)	
Organizzazione della rielaborazione o del seguito dell'attività	
Controllo e transfer di nuove parole/strutture in altri contesti	
Sistematizzazione di strategie di ascolto	

### La comunicazione in classe

Un ambito di osservazione molto legato alla gestione dello spazio è l'andamento della comunicazione in classe. Sia dalle prime osservazioni globali molto libere che da una semplice contabilizzazione dei turni di parola tra insegnante e studenti risulta chiaramente, ancor di più da osservazioni da video, che lo spazio verbale di una lezione viene solitamente riempito in proporzione esorbitante dall'insegnante. Una rilevazione qualitativa dei comportamenti verbali più ricorrenti di insegnante e alunno rivela uno schema di interazione ricorrente e ormai ritualizzato nella pratica scolastica, composto da due/tre fasi detto anche *tripletta ciclica* [Hornung et al, 1996] iniziata e conclusa dall'insegnante con un intervento responsivo da parte degli studenti secondo i seguenti modelli:

- domanda ← risposta
- domanda ← risposta ← conferma/smentita di cui in fase di osservazione si possono raccogliere esempi. Interessante può essere anche la rilevazione di dati che si riferiscono al comportamento non verbale di insegnante e discenti.

### L'auto-osservazione

L'uso di video, più in particolare della registrazione con videocamera, è sicuramente anche un ottimo mezzo per avere un riscontro sulla propria azione didattica sia in classe, durante il momento di azione previsto nel tirocinio, che nelle fasi di simulazione in laboratorio. Rivedere e analizzare le sequenze individualmente o in gruppo è un ottimo esercizio per stimolare la riflessione e l'auto-valutazione. Si possono usare le stesse griglie utilizzate per l'osservazione di colleghi e identificare schemi di comportamento che altrimenti rimarrebbero a livello inconscio. La visione e l'analisi in gruppo può aprire anche in questo caso nuovi orizzonti.

### CONCLUSIONE

Questi sono solo alcuni spunti di lavoro che ho sperimentato personalmente. Lo scopo delle attività descritte è in primo luogo di affinare lo sguardo di chi osserva e di prepararlo e accompagnarlo durante l'osservazione sul campo.

Un altro pregio è la costituzione di un repertorio di esempi di azione didattica commentati che gli specializzandi potranno sempre consultare, ampliare e anche riprendere nell'arco della loro carriera. Proprio per la sua caratteristica di lavoro in laboratorio, questa è una procedura anche economica da un punto

Video n. _____	Classe _____
<b>GRIGLIA DI ANALISI DEGLI SPAZI DELLA CLASSE</b>	
Ampiezza dello spazio (adeguatezza al numero degli allievi)	
Luminosità	
Tipo di illuminazione	
Acustica	
Disposizione dei banchi tra di loro	
Disposizione dei banchi rispetto alla cattedra	
Disposizione della cattedra	
Possibilità di cambiamento della disposizione di banchi e cattedra	
Effettivi cambiamenti di disposizione di banchi e cattedra	
Oggetti esposti/appesi alle pareti	
Lavagna (grandezza, tipo)	
Altri sussidi sempre presenti	
Presenza e uso di armadietto/Scopi?	
Biblioteca di classe	
Altri tipi di risorse immediatamente agibili	

figura 3

di vista temporale perché eseguibile in ogni luogo e tempo in cui siano presenti un apparecchio televisivo e un videoregistratore. Un ulteriore risparmio di tempo risulta inoltre da una preventiva selezione delle sequenze da visionare secondo gli aspetti da analizzare. Il risultato è una capitalizzazione di esperienze altrimenti non accessibile.

### riferimenti bibliografici

Damiano E. (a cura di) (1995), *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia, Milano.

Damiano E. (2000-02), Appunti dal "Seminario di formazione per Supervisor di Tirocinio", svoltosi nel biennio 2000-2002 presso la SSIS di Parma. Materiale grigio.

MURST (1998), Decreto MURST 26 maggio 1998, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*.

Hornung A., Mattivi G., Ricci Ga-

rotti F. (1996), Lo stato della ricerca sulla comunicazione di tipo didattico, in Carli A. (a cura di) *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano, pp. 25-62.

Todeschini P. (2000), Appunti dal "Seminario di formazione per Supervisor di Tirocinio", svoltosi nel biennio 2000-2002 presso la SSIS di Parma. Lezioni tenute da ottobre a dicembre 2000. Materiale grigio.

Ziebell B. (1999), *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*, FSE 32, Goethe Institut-Langenscheidt, München.

### letture consigliate

Bortz J., Döring N. (2002<sup>3</sup>), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human - und Sozialwissenschaftler*, Springer, Berlin.

Carli A. (a cura di) (1996), *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano.

Compagnoni E. (1996), *L'osservazione nei contesti educativi*, De Agostini, Novara.

D'Alfonso P. (1998), La conoscenza dello spazio, in Genovese L. e Kanizsa S. (a cura di) *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano, pp. 29-71.

Henrici G., Riemer C. (a cura di) (1996<sup>2</sup>), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Baltmannsweiler, Hohengehren.

Kanizsa S. (1998), L'osservazione degli alunni, in Genovese L. e Kanizsa S. (a cura di) *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano, pp. 137-181.

Storch G. (1999), Interaktion im DaF-Unterricht, in Storch G., *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*, Fink, München, pp. 297-326.