

XXV
LA SOCIETÀ FORMATIVA
Collana di studi e problemi di Pedagogia Sociale

diretta da
UMBERTO MARGIOTTA

Comitato scientifico della collana:

UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

IVANA PADOAN (Università Ca' Foscari, Venezia)

JEAN MARIE BARBIER (CNAM Parigi)

JOHN POLESEL (Università di Melbourne, Australia)

MARIA TOMARCHIO (Università di Catania)

ISABELLA LOIODICE (Università di Foggia)

MAURA STRIANO (Università di Napoli Federico II)

SILVIA KANIZSA (Università di Milano Bicocca)

SIMONETTA ULIVIERI (Università di Firenze)

GIUSEPPE ELIA (Università di Bari)

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di double blind referee

COMUNICAZIONE E LINGUAGGI NON VERBALI

Variazione sul corpo: pratiche educative, rieducative, terapeutiche

2° volume

a cura di

Ivana Padoan



Volume stampato con il contributo del master
in Comunicazione linguaggi non verbali
Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali
Università Ca' Foscari Venezia

ISBN volume 978-88-6760-277-3
ISSN collana 2284-3000



2017 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

INDICE

- 9 **Introduzione**
Variazioni sul corpo: pratiche educative, rieducative e terapeutiche
Ivana Padoan, Università di Venezia

Parte I

Variazioni sul corpo, immagine, formazione e comunicazione

- 15 *Il corpo questo sconosciuto*
Ivana Padoan, Università di Venezia
- 33 *I tre significati principali del termine "educazione"*
Ezio Donato, Università di Catania
- 51 *Far agire l'anima, l'animazione e i linguaggi del corpo*
Tiziano Battaglia, MPI, Università di Venezia
- 69 *I concetti alla prova della lingua letteraria*
Cecilia Rofena

Parte II

Psicomotricità, musicoterapia e linguaggi della performance

AREA PSICOMOTORIA

- 83 *La pratica psicomotoria di Bernard Aucouturier*
Sonia Compostella, ARFAP
- 93 *La pratica psicomotoria: contesto d'azione e significato della pratica*
Gabriella Andreatta, Università di Venezia
- 119 *L' Aiuto Psicomotorio*
Lorella Moratto, ARFAP
- 139 *Un corpo che comunica attraverso il gioco: tre casi a confronto in Pratica Psicomot-
toria Educativa e Preventiva*
Chiara Giarracca

AREA MUSICOTERAPEUTICA

- 167 *Fondamenti e modelli epistemologici della Musicoterapia. Esperienze attraverso suono, ritmo, movimento*
Giovanna Ferrari, MPI
- 185 *Musicoterapia Cognitiva-Compositiva. Un contributo al dibattito sul suono, la musica, e le prassi di intervento agito in contesti e situazioni di relazione d'aiuto*
Lino Vianello, Mario Paolini
- 209 *Musicoterapia e prima infanzia*
Maria Cristina Caroli, Conservatorio di Padova
- 241 *Musicoterapia e diversabilità*
Beatrice Salmaso, Musicista e musicoterapista
- 251 *Musicoterapia: due esperienze cliniche*
Mauro Tutino, Musicista e musicoterapista

AREA PERFORMATIVA

- 273 *Lezioni di dialogicità*
Paolo Puppa, Università di Venezia
- 283 *Il teatro della spontaneità. Studio delle rappresentazioni dell'identità con modalità psicodrammatiche*
Ezio Donato, Università di Catania
- 303 *Il corpo nascosto*
Marta Bevilacqua, Associazione Area Area
- 321 *La musica degli occhi. I linguaggi non verbali nel teatro*
Maria Ida Biggi, Università di Venezia
- 333 *La teoria del movimento e Rudolf Laban. Nascita ed evoluzione di un sistema universale*
Silvia Salvagno
- 349 *Per una scenografia dell'invisibile*
Marcello Chiarenza, artista

Parte III
Forme, Contesti, Metodi

- 355 *Il laboratorio come paesaggio educativo*
Tiziano Battaglia MPI, Università di Venezia
- 373 *Abitare Narrare Riprendere: laboratorio sull'isola*
Paola Cinquina, MPI, Università di Venezia
- 395 *Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione al controllo delle procedure*
Fiorino Tessaro, Università di Venezia
- 421 *Approcci metodologici e tecniche didattiche per una dinamica dell'agire professionale del formatore in ambito CLNV*
Rita Minello, UNISU

Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione al controllo delle procedure

Fiorino Tessaro

I CONCETTI FONDAMENTALI

- Valutare significa **attribuire o dichiarare il valore** di qualcosa, significa *valorizzare qualcosa in funzione di uno scopo*.
- La valutazione è primariamente *un'attività del pensiero* e il pensiero è valutativo solo se è
 - *produttivo* (funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo);
 - *comparativo* (nel confronto tra due o più entità);
 - *critico* (nel mettere in discussione le idee e le ipotesi);
 - *ermeneutico* (consapevole della sua relatività interpretativa).
- 1° *Assioma*: è *impossibile non valutare*, poiché *tutti valutano tutto (e sempre)*. Perciò la valutazione si presenta a diversi livelli di consapevolezza e di formalizzazione. Può essere:
 - valutazione *implicita* (inconsapevole, pervasiva, spiccatamente soggettiva, largamente influenzata da stereotipi e pregiudizi);
 - valutazione *spontanea* (informale, si svolge su un piano di consapevolezza, attenta a cogliere l'imprevisto);
 - valutazione *istituita* (esplicita, organizzata su base progettuale).
- 2° *Assioma*: nella scuola è *deleterio e dannoso valutare sempre e tutto*.
 - Il *controllo totale* è antiformativo alla stessa stregua dell'*assenza di controllo*;
 - L'*equilibrio valutativo* del docente è condizione necessaria per l'*autovalutazione* dell'allievo;
 - Nella scuola si valuta solo ciò che è **funzionale al miglioramento** dei processi di apprendimento e di insegnamento;

- La valutazione non deve cercare soltanto il *sensu*, ma deve puntare al *valore*.
- 3° *Assioma*: **la valutazione di una persona è sempre soggettiva** (e ciò produce ricchezza valutativa, ma anche autarchia valutativa).
 - Le distorsioni soggettivistiche (come l'effetto alone o l'effetto Pigmalione), vanno superate con la **triangolazione dei punti di vista**.
 - Quando non si può essere in tre è necessaria la **triangolazione tecnico-strumentale**.
- 4° *Assioma*: la principale **funzione** della valutazione scolastica è **regolativa**: *si valuta per migliorare* e non semplicemente per controllare.
 - Tutte le persone (nella scuola) **sono soggetti** e non oggetti di valutazione.
 - Un allievo apprende solo se è soggettivamente **consapevole** del senso e del valore personale del sapere che scopre e che costruisce.
 - il cammino verso l'**autovalutazione** comporta il distacco dalla sola valutazione esterna per integrarsi con processi autovalutativi, attraverso tecniche di **covalutazione**.
- *Le peculiarità della valutazione nella secondaria*:
 - gli esami finali (sia per le medie che per le superiori)
 - l'uso delle scale numeriche (voti per le superiori) o nominali (aggettivi per le medie)
 - lo sviluppo di processi autovalutativi e la sua funzione orientativa.

2.1 La pluralità delle attività valutative

Ogni approccio teorico e metodologico alla valutazione riconosce la **coesistenza di più attività valutative**, ma in sostanza ne assume una sola come prioritaria e determinante rispetto alle altre:

- chi adotta un approccio sperimentale tende **verificare le ipotesi**,
- chi predilige un approccio statistico enfatizza **le relazioni di misura** dei risultati,
- chi valuta per decidere ha bisogno di **basi informative**,
- i fenomenologi fanno **emergere i processi** che accadono nella molteplicità dei punti di vista,
- chi parte da un approccio socio-relazionale tende a **raccogliere le valutazioni** degli interessati anziché esprimere la propria,
- i propugnatori dello sviluppo organizzativo enfatizzano l'**empirismo analitico**, e così via.

Anche nella scuola, ogni docente fonda le proprie pratiche valutative su modelli, ma a differenza degli approcci teorici, *i modelli personali risultano più eclet-*

tici che specialistici, più confusi che complessi, senza dubbio meno rigorosi, ma anche più flessibili e adattabili alle realtà quotidiane.

L'insegnante non deve essere un teorico della valutazione, ma deve sapere **perché valuta** (*qual è il senso della valutazione?*), deve prefigurare i **processi cognitivi attivati nella mente** dello studente dalle sue richieste (*solo il ricordo e la memoria?*), deve essere consapevole dell'impatto **insieme formativo ed emotivo** della valutazione (*l'emozione orienta l'apprendimento?*).

L'imperativo della riflessività e della consapevolezza è d'obbligo: **chi valuta deve riconoscere la coerenza tra le azioni messe in atto per valutare e il senso che attribuisce alla sua azione valutativa.**

Abbiamo raccolto in sei tipologie l'insieme delle operazioni che compongono il valutare:

- l'accertamento,
- il controllo,
- la verifica,
- la valutazione,
- il monitoraggio,
- la metavalutazione.

Sono attività concettualmente distinte ma il loro aggrovigliarsi sia nella ricerca valutativa che nella prassi formativa può portare ad interpretazioni estremamente soggettive, a causa di incomprensioni comunicative e di sovrapposizioni connotative. (In altri termini: c'è molta confusione, sia nella ricerca accademica che nei consigli di classe).

Vi è innanzi tutto un problema di *incomprensione linguistica*: qualcuno identifica la verifica con la rilevazione dei dati, qualcun altro usa indifferentemente i termini valutazione e verifica, ... e nel contempo prolifera la terminologia anglosassone, tanto oscura quanto abusata; c'è inoltre un problema di *diversità di formazione e di esperienza*: alcuni ambiti disciplinari prediligono analisi quantitative e perciò considerano concluso il valutare con la misurazione dei risultati; altri ambiti, più sensibili alla complessità, al sentire soggettivo, alla riflessione personale, tralasciano completamente la misurazione per dedicarsi alle valutazioni qualitative; ed infine c'è un problema di *preparazione professionale alla valutazione*: sono molto pochi, infatti, gli insegnanti che adottano procedure riflessive di metavalutazione, che controllano la validità delle azioni didattiche, comprese quelle valutative, da loro stessi attivate.

Esempio: molte valutazioni per una piccola cosa

Per comprendere l'articolazione e il senso delle diverse attività valutative, lasciamoci accompagnare da un esempio.

Se voglio acquistare una penna (intenzione - obiettivo) devo verificare se ho i soldi sufficienti. Cerco in tasca (accertamento intenzionale) e trovo qualche moneta. Naturalmente se mettevò la mano in tasca, anche senza un obiettivo preciso, trovavo comunque quei soldi (accertamento spontaneo), non necessari, in quel momento, per un progetto specifico, ma appuravo una risorsa a disposizione. D'altro canto, quella mattina, a differenza del solito (controllo), prima di uscire non ho controllato se avevo con me il portafoglio: mi accorgo di averlo dimenticato a casa, e gli unici soldi a mia disposizione sono quelli che ho in tasca.

A questo punto mi chiedo se sono sufficienti quegli spiccioli per l'acquisto di una penna: se non ho particolari pretese (condizioni), dovrebbero bastare (ipotesi). Chiedo al cartolaio e nella sua risposta trovo conferma (verifica). Fino a questo punto la questione è "oggettiva": tutti quelli che conoscono quelle monete le identificano in modo univoco e grazie a loro possono progettare un adeguato acquisto. Eppure anche poche monete, con un preciso "valore economico", seppur modesto, sono vissute ed interpretate (valutazione) in modo soggettivo: tra un prodigo ed un avaro, tra un pensionato sociale e un ricco industriale, tra un adulto e un bambino, esse rivestono sensi e significati diversi, talvolta anche un "valore affettivo" diverso. Ma la valutazione non è soltanto soggettiva, è anche contingente: se devo soddisfare un bisogno e mi trovo in una situazione economica precaria anche pochi spiccioli possono rivestire molta importanza, certamente superiore a quella riservata loro quando ho a disposizione molti soldi.

Periodicamente, infine, accanto al controllo della mia situazione economica (monitoraggio), è opportuno che svolga una riflessione sulla coerenza e sulla pertinenza dei miei comportamenti negli acquisti o, più in generale, sull'importanza che attribuisco al denaro: in questo caso sto attivando un processo di metavalutazione.

In conclusione, se persino pochi soldi riescono a muovere una serie di attività progettuali e valutative, di processi di pensiero e di analisi, si può ragionevolmente supporre che la valutazione di un intervento formativo richieda azioni e processi almeno altrettanto articolati e funzionali.

2.1.1 *Le attività valutative coesistono, il loro studio è sequenziale*

Quali relazioni intercorrono tra le diverse attività valutative? Si sviluppano in modo autonomo o sono collegate l'una all'altra? E se sono collegate, quale rap-

porto esiste tra loro: si succedono l'una dopo l'altra in modo sequenziale o si determinano reciprocamente?

È difficile separare in modo netto le attività valutative: spesso mentre si effettua una verifica si continua l'accertamento, o mentre si rilevano dei dati già li si sistema entro un quadro valutativo predeterminato, per un controllo occasionale o per un monitoraggio. L'intreccio tra le attività valutative è un dato di fatto: ciascuna non può esistere senza le altre. Ciò nonostante, per facilità di analisi, le ripercorriamo *come se* fossero fasi in sequenza:



- a) Dapprima, con l'accertamento, si *osservano* le situazioni di apprendimento e di insegnamento, si *rilevano* gli elementi che si considerano importanti per comprendere tali situazioni; alcuni elementi (prestazioni, comportamenti, attività) si potranno anche *misurare*, altri elementi (processi, atteggiamenti, stili) si potranno solo *descrivere* e *raccontare*;
- b) esistono anche *procedure*¹ in ambito didattico che vengono normalmente at-

1 Per procedura si intende la sequenza dei passi nello svolgersi di un'azione predeterminata o di un progetto. Nella scuola si mettono a punto diversi progetti (in tutti gli ambiti disciplinari, trasversali e per il sostegno individuale): tutti i progetti dovrebbero essere valutati in sé, nel loro farsi (per poterli modificare in itinere); non si dovrebbe attendere l'esito negativo per dichiarare il loro fallimento.

- tivate e conseguentemente *controllate*, rilevando lo stato della procedura (con misure o con descrizioni) in determinati momenti cruciali o nei suoi passi fondamentali;
- c) successivamente, si *confrontano i dati emersi* (quelli quantitativi dalle misurazioni e quelli qualitativi dalle descrizioni) *con le ipotesi* e i traguardi prefissati dal progetto didattico, o con gli standard quali-quantitativi della procedura controllata. Questa attività comparativa è la *verifica*, che produce *risultati ordinati per livelli*;
 - d) ma i dati emersi non sono soltanto verificati, vanno anche interpretati rispetto ai processi individuali di sviluppo, alla loro qualità e quindi alla personalizzazione delle competenze. Da tale *interpretazione* si otterranno informazioni significative sui modi personali di apprendere o di insegnare, e di sviluppare le competenze. La *valutazione* sarà, perciò, un processo di sintesi tra le osservazioni sistematiche e non, i risultati ottenuti dalle verifiche e le informazioni significative provenienti dalle interpretazioni;
 - e) con la *metavalutazione* si procederà al *controllo riflessivo delle strategie*, delle tecniche e degli strumenti utilizzati in tutte le fasi precedenti;
 - f) alcune attività, sia di insegnamento che di apprendimento, possono essere sottoposte periodicamente, sistematicamente e sistemicamente a valutazione: in tal caso si utilizzano tecniche di *monitoraggio*, mediante le quali si analizza *lo stato di un sistema sulla base di indicatori precedentemente fissati*.

In una visione sequenziale qui si concluderebbe la progressione delle attività valutative: in realtà *il processo valutativo continua "a spirale"* comprendendo contemporaneamente tutte le tipologie di attività, dove ciascuna ingloba e dipende dalle precedenti all'interno di una visione sistemica più ampia, dove i risultati "in divenire" delle precedenti fungono da input e determinano le attività successive.

2.2 L'accertamento e il problema dell'unità di misura

L'accertamento consiste nel sottoporre le situazioni didattiche ad attenta *osservazione*, a *rilevazione* e *registrazione* sistematica, quando possibile a precisa *misurazione* e, in ogni caso, a *stima* accurata. Il compito dell'accertamento è di rappresentare una realtà nel modo più fedele possibile.

Che cosa accerta un insegnante quando sta interrogando allievo? Che cosa può e che cosa deve osservare? Tra tutto ciò che osserva, che cosa può rilevare, estrapolare? Con quali strumenti? Come elabora i dati raccolti?

2.2.1 Primo: imparare ad osservare

Il processo di osservazione è basilare alla costruzione delle attività valutative. Quali sono gli elementi salienti di tale processo? M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 6-9) ne indicano alcuni che riportiamo in sintesi:

- a) **Osservare** è un processo, situato al di là della percezione, che non solo rende coscienti le sensazioni, ma le **organizza**. L'osservazione, quindi, implica tutta una serie di operazioni di sensibilizzazione e di focalizzazione dell'**attenzione**, di **confronto**, di **giudizio**, il tutto guidato da un'**intenzione**. *L'osservazione è un processo intellettuale, spinto da disposizioni di ordine cognitivo e affettivo allo stesso tempo.*
- b) Osservare situazioni educative vuol dire *concentrare la propria attenzione sui soggetti* che vi sono impegnati, cioè analizzare l'**interdipendenza** dei loro comportamenti, delle loro condotte, delle loro relazioni.
- c) L'osservazione, che si traduce nell'intervento interpretativo di un soggetto sul suo ambiente circostante, è legata all'**immagine** che egli ha di se stesso, alla **rappresentazione** che egli ha del contesto e degli altri, alla rappresentazione che gli altri hanno di lui e del contesto².
- d) La procedura di osservazione può essere così definita: **l'osservazione è un'operazione di selezione e di strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati**. La *selezione dei dati* può essere funzionale ad una ipotesi o all'obiettivo dell'analisi. La *strutturazione dei dati* consiste nel loro ripartirli in categorie e classificarli secondo criteri di equivalenza.
- e) La procedura di osservazione può essere rappresentata, in altro modo, considerando tre fasi: operazione di identificazione dei fatti, costruzione di una rete di relazioni tra i fatti, interpretazione.

Il docente non deve semplicemente chiedersi "*che cosa*" osservare, ma prima di tutto **perché** deve osservare, a quale scopo? Sono diverse le funzioni attribuite all'osservazione, e ciascuna converge su specifiche attività valutative. L'osservazione con funzione **descrittiva** è quella più neutrale ed è adatta per l'accertamento o per il monitoraggio; con la funzione **formativa** si osserva per **agire sulla situazione** osservata e si agisce per formare (col medesimo obiettivo della *valutazione formativa*); con la **funzione valutativo-sistemica** si entra nella seguente spirale: *si osserva per valutare, si valuta per decidere, si decide per agire*; la funzione

2 Questo punto vale sia per l'allievo che per l'insegnante. L'insegnante che valuta deve essere consapevole delle proprie rappresentazioni mentali.

euristica (o *osservazione invocata*) punta a far emergere ipotesi pertinenti da sottoporre successivamente a controllo; la funzione di *verifica* (o *osservazione provocata*, attraverso uno stimolo-domanda) presenta lo scopo di verificare o di falsificare un'ipotesi.

L'osservazione del docente dovrà essere allo stesso tempo approfondita ed essenziale: egli **potrà osservare molti** elementi, tra questi **coglierà solo quelli** salienti e funzionali alla comprensione del processo formativo, e, tra questi ultimi, **annoterà quelli che permettono una rapida** registrazione. L'insegnante dovrà, quindi, dotarsi di una struttura di **organizzatori dell'osservazione**, per recepire le caratteristiche e le proprietà degli apprendimenti, per differenziare e tenere sotto controllo l'evoluzione individuale e collettiva.

2.2.2 Spontaneità o intenzionalità

In base alle modalità di osservazione possiamo ritrovare due tipi di accertamento: intenzionale o spontaneo.

L'**accertamento intenzionale** si ha quando l'osservatore "si interroga" in modo esplicito sui processi analizzati³; l'**accertamento spontaneo**, invece, si ha quando i fatti "parlano da soli" e, in questo caso, la posizione dell'osservatore è esperienziale, di puro ascolto⁴.

Con l'accertamento intenzionale, attraverso tecniche di osservazione sistematica, le operazioni di rilevazione e misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare (indicatori e soglie), quando e dove cercare (in tempi/durate e spazi/luoghi predefiniti). Le fasi fondamentali dell'accertamento intenzionale sono:

1. **L'osservazione sistematica**⁵ delle situazioni, dei comportamenti, delle azioni;
2. la **rilevazione e la registrazione delle caratteristiche significative** (e nel-

3 Per es. sono intenzionali questi accertamenti: quanti studenti hanno utilizzato la tecnica di studio indicata? Quanti hanno portato il materiale richiesto? Quanti hanno risposto positivamente alla domanda 4?

4 Per es. sono spontanei gli accertamenti che riguardano queste domande: come mai oggi la classe è particolarmente turbolenta? Perché gli studenti sono intervenuti in questo modo? Quali processi mentali (o sociali) hanno messo in atto?

5 M. Postic e J.M. De Ketele (1993, pp. 65-69) collocano l'osservazione sistematica tra le tipologie riservate alla ricerca sperimentale classica. In quest'ottica, il ricercatore è essenzialmente preoccupato di definire con cura le variabili implicate e di costruire un dispositivo di osservazione che si avvalga di un massimo grado di garanzie di ripetibilità da parte di altri

l'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e dei *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),

3. la *descrizione* delle informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),
4. la *misura* degli elementi quantitativi, *individuando i differenziali* (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri.

È chiaro che l'accertamento intenzionale rientra a pieno titolo tanto in una logica procedurale come nella fase di controllo, quanto in una logica progettuale come nella fase di verifica. Ma mentre nella procedura si controlla se e come un passo è stato effettuato, e nel progetto si verifica se e come un obiettivo è stato raggiunto, nell'accertamento intenzionale ciò che si osserva viene confrontato con l'unità di misura prefissata.

L'accertamento *spontaneo*, a differenza di quello intenzionale, *rientra in una logica di processo, di esperienza, di azione nel suo farsi*; il suo compito, infatti, è di *rilevare l'imprevisto, la novità, ciò che esce gli schemi*. Lo scopo dell'accertamento spontaneo, mediante l'*osservazione esperienziale*, è di consegnare alla valutazione gli interrogativi di sviluppo per le azioni didattiche e formative. L'inatteso è molto importante (*e bisogna saperlo provocare*); spesso viene sommariamente stigmatizzato come un errore, frutto dell'ignoranza o del mancato studio; ma non è sempre così: *talvolta può risultare dalla creatività, dall'originalità, dal pensiero produttivo divergente*⁶. Perciò l'imprevisto va rilevato e accuratamente ponderato poiché, per migliorare l'efficacia formativa, esso può mettere in crisi il progetto didattico, chiedendone modifiche o adattamenti.

Quali strumenti, modalità, procedure, sono più opportuni per raccogliere le informazioni necessarie per accertare, e quindi per valutare? La scelta di uno strumento piuttosto che di un altro deve sempre essere fatta in funzione dell'obiettivo della rilevazione, dato che essa inevitabilmente condiziona sia l'attendi-

ricercatori. Gli autori indicano, tra le qualità necessarie per l'osservazione sistematica, la pertinenza, che si riferisce a ciò che il ricercatore vuole osservare e all'obiettivo della sua ricerca, la validità, che analizza un accordo tra l'osservazione reale e l'obiettivo dell'osservazione, l'affidabilità, ossia la ripetibilità dei procedimenti, la trasferibilità che consiste nel delimitare la generalizzazione dei metodi utilizzati nella ricerca.

- 6 L'imprevisto è importante, dal punto di vista formativo, anche quando non deriva dallo studio e dalla riflessione degli studenti. Le risposte degli studenti possono essere casuali, azzardate, "sparate": in ogni caso possono essere un buon punto di partenza per iniziare a ragionare (e con il ragionamento e la discussione si possono trovare elementi di interesse "formativo" anche nelle sciocchezze).

bilità dei dati raccolti sia le procedure di analisi ed interpretazione degli stessi⁷.

Le due tipologie di accertamento, intenzionale e spontaneo, si avvalgono di due distinte tipologie di osservazione, rispettivamente l'osservazione strutturata o sistematica e l'osservazione esperienziale. Prima di analizzare gli strumenti per osservare in classe e nelle situazioni educative è necessaria una precisazione circa la misurazione nell'accertamento e, più in generale, in ambito valutativo.

2.2.3 *Che cosa misurare?*

L'accertamento intenzionale, con l'osservazione sistematica, riguarda comportamenti predeterminati, dimensioni prefissate, caratteristiche considerate rappresentative, ecc.; l'accertamento spontaneo, con l'osservazione esperienziale, riguarda i processi formativi, ossia il ciò che accade mentre accade, nella loro complessità solistica: è chiaro che **un processo non si può misurare**. Si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche, e sulla base della presenza o meno di quelle proprietà, si potranno **inferire** (su ipotesi) elementi di qualità di quel processo. Le misure provenienti dall'accertamento, accompagnate da descrizioni e narrazioni, *affinano la stima* verso una rappresentazione realistica del processo formativo.

Gli strumenti di misurazione e di calcolo per l'accertamento si basano su modelli matematici e statistici così come vengono usualmente applicati alle scienze umane e sociali; in questo senso è opportuno ridisegnare il ruolo pedagogico e formativo specifico di strumenti come test o questionari nati e inventati nella ricerca psicologica o sociologica. In altre parole, gli strumenti o, meglio ancora, le loro indicazioni metodologico-operative possono anche provenire da altre scienze (o dall'integrazione disciplinare), ma se usati nell'accertamento di eventi formativi, essi **devono primariamente rispondere a scopi formativi**, e non a motivazioni di ricerca psicologica o sociale.

Il pericolo maggiore per l'accertamento è quello di considerarsi in sé esaustivo (questo rischio è comune a tutte le attività valutative), e in questo caso esiste la possibilità di lasciarsi avvolgere dalle *spire ingannatrici dell'oggettività dei numeri*: uno strumento potrà anche essere *oggettivo* se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma *l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta*. Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti di rilevazione

7 Susanna Mantovani (1995, p. 131).

e di analisi statistica (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo se preceduti/seguiti da analisi sistemiche qualitative e da opportune contestualizzazioni del loro utilizzo.

In conclusione, l'accertamento si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni.

Si osserva tutto; di ciò che si osserva **si rileva** solo ciò che è significativo; di ciò che si rileva **si misura** solo ciò che serve.

2.3 Strumenti per l'accertamento intenzionale: l'osservazione sistematica⁸

Gli *strumenti di rilevazione strutturati* (definiti anche “chiusi”) solitamente vengono utilizzati quando si prevede di raccogliere informazioni su un gruppo molto esteso, anche ipotizzando un'analisi statistica dei dati.

Per poter operare a livello statistico è indispensabile che le categorie di riferimento siano delimitate, finite, prestabilite: gli strumenti di rilevazione, di conseguenza, saranno elaborati sotto forma di schemi di classificazione e categorizzazione di comportamenti o atteggiamenti che, a priori, ipotizziamo si possano manifestare in una data situazione.

In sostanza, prima di mettere a punto uno strumento di osservazione strutturata, qualunque esso sia, è opportuno chiedersi

- a quali **persone ci rivolgiamo** (età, livello scolastico, caratteristiche culturali)
- **che cosa** vogliamo osservare,
- a che livello di **profondità**,
- quali sono i **comportamenti che ci daranno maggiori informazioni** rispetto all'obiettivo conoscitivo,
- quali elementi si configurano come **significativi al fine di poter confermare o smentire** l'ipotesi di partenza,
- che **criteri intendiamo seguire per la formazione delle categorie**, ecc., il tutto ovviamente in linea con il background teorico che orienta il nostro operato.

Fondamentale è inoltre la cosiddetta “taratura”: essa si attua testando concre-

8 Questo paragrafo è tratto, con adattamenti, da P. Rogora, *L'osservazione. Uno strumento operativo per “conoscere” e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi*, Dispensa Università di Torino.

tamente lo strumento su un campione di soggetti rappresentativo di coloro per i quali è stato predisposto.

Elenchiamo di seguito alcuni tra gli strumenti più significativi, evidenziando il loro possibile utilizzo in ambito educativo.

2.3.1 *Le griglie di osservazione*

Lo strumento per eccellenza per rilevare le caratteristiche, sia comportamentali che relazionali, delle persone coinvolte nelle situazioni formative, siano esse studenti o insegnanti, è la *griglia per l'osservazione sistematica* (M. Postic e J.M. De Ketele, 1993). I dati che emergono dalle rilevazioni vengono elaborati secondo precisi elementi di riferimento prefissati sia quantitativi che qualitativi (livelli, gradi, tipi, standard, unità di misura).

La griglia permette l'osservazione di un singolo individuo nel contesto ed è un valido aiuto per educatori ed insegnanti al fine di effettuare un'adeguata programmazione educativa e didattica. **Sarebbe opportuno utilizzare questo strumento partendo da un'ipotesi costruttiva, con la finalità di evidenziare le potenzialità, le abilità, ciò che ciascuno "sa fare" o "dimostra di essere" nell'ambito del quotidiano e non quale metro per misurare le difficoltà, i limiti.** L'utilizzo di griglie in ambito educativo può aiutare il gruppo di lavoro (insegnanti o educatori) ad entrare in comunicazione, facilitando l'organizzazione del lavoro collettivo e permettendo di superare la solitudine che molto spesso connota la relazione educativa.

La griglia prevede una serie di **categorie di comportamenti** "bersaglio" che costituiscono lo strumento attraverso il quale l'operatore "legge" la realtà educativa del singolo o del gruppo: è quindi fondamentale dedicare tempo ed attenzione alla sua messa a punto, perché, la scelta delle categorie pertinenti determina la validità dell'osservazione prima e della valutazione poi.

La dimensione delle categorie può essere variabile: si può privilegiare l'aspetto analitico, optando per una dimensione molecolare, oppure si possono creare aree più vaste, orientandoci verso un aspetto più globale (**molare**).

La scelta, come già detto, dipende sempre dall'obiettivo, anche se, in genere, è consigliabile propendere per la prima soluzione: nel caso in cui ci si accorga che l'analisi entra troppo nello specifico si potrà sempre riadattare lo strumento senza perdere tempo per ricodificare le informazioni raccolte (cosa che invece sarebbe inevitabile nell'ipotesi contraria).

Il contenuto delle categorie deve essere definito in modo chiaro, senza ambiguità che rendano difficile la collocazione dei comportamenti/atteggiamenti ad esse afferenti. Si può fare riferimento ad aspetti oggettivi con **dimensioni quanti-**

tative, quali possono essere, ad esempio, caratteristiche connesse alla partecipazione (es: assenze, punteggi, risultati, ...) oppure considerare ambiti di tipo psicologico e relazionale, aventi una **dimensione qualitativa**, quindi più complessa.

Importante è che una griglia, nella sua globalità, preveda la codifica di tutte le aree/dimensioni che ci aspettiamo di poter rilevare rispetto ad un determinato fenomeno/situazione, senza tralasciarne alcuna: la “taratura” può essere d’aiuto in questa operazione. In ambito psico-pedagogico è usuale individuare aree/dimensioni a) intellettiva-cognitiva, b) socio-relazionale, c) affettivo-emotiva, d) motorio-prassica. Ciascuna di queste aree si articola in indicatori e ciascun indicatore viene osservato attraverso descrittori⁹. Per gli allievi con disabilità si costruisce il PEI (Piano Educativo Individualizzato) dopo aver analizzato le dimensioni (qui chiamate assi):

Assi	Settori
Sensoriale	Funzionalità visiva
	Funzionalità uditiva
	Funzionalità olfattiva, gustativa, tattile
Motorio-prassico	Area grossomotoria
	Area finemotoria
	Prassie
Neuropsicologico	Capacità mestiche
	Capacità attentive
	Organizzazione spazio-temporale
Cognitivo	Capacità cognitive
	Capacità metacognitive
Affettivo-relazionale	Area del sé
	Rapporto con gli altri
	Motivazione ai rapporti
Autonomia	Autonomia personale
	Autonomia sociale
Comunicazionale	Mezzi privilegiati
	Contenuti prevalenti
	Modalità di interazione
Apprendimento - area “abilità di studio”	Conoscenze generali sulle attività di studio
	Consapevolezza delle proprie attività di studio
	Conoscenza di strategie utili
	Uso e controllo delle strategie
Apprendimento - area linguistica	Ascolto
	Parlato
	Lettura
	Scrittura
Apprendimento - area matematica	Abilità matematiche
	Linguaggio specifico

9 Nella sezione Laboratorio sono riportati alcuni esempi di griglie di osservazione.

Per quanto riguarda la modalità di utilizzo, una griglia può essere utilizzata sia per codificare materiale osservativo registrato in precedenza oppure, se l'osservatore è abile, per annotare comportamenti nel momento della loro messa in atto (in simultanea).

2.3.2 *Le check-list (o griglie di controllo)*

Con il termine check-list si intende un elenco di comportamenti evidenziati a priori, più o meno approfondito, che serve da **guida all'osservatore al fine di rilevarne, in modo ordinato e sistematico, la presenza e la frequenza** in un determinato intervallo di tempo. I comportamenti osservati non si riferiscono esclusivamente al soggetto osservato ma possono riguardare anche il modo di porsi e relazionarsi dell'insegnante/educatore.

Le **check list** servono a "sistematizzare l'osservazione. Servono a constatare la **presenza o l'assenza di un oggetto o di un fenomeno, senza che si formulino giudici di valore**" (de Landsheere).

Relativamente alla modalità di rilevazione si prevedono momenti di osservazione, seguiti da una fase di registrazione e catalogazione dei dati raccolti, alternatisi nel corso del tempo stabilito (= osservazione – registrazione – osservazione – registrazione ...).

Come abbiamo già accennato parlando delle griglie di osservazione, anche per quanto riguarda la check-list le categorie possono avere dimensione più o meno ampia, ovviamente sempre in funzione dell'obiettivo conoscitivo.

Nell'ambito dell'osservazione di situazioni naturali la *check-list* è uno degli strumenti più idonei, in quanto maneggevole e poco invasiva: è tuttavia consigliabile utilizzarla in abbinamento ad altre tecniche che approfondiscano l'analisi anche su livelli da essa non contemplati, quale ad es. quello relazionale: diversamente c'è il rischio di evidenziare una sequenza di azioni che, per quanto realistica ed oggettiva, sia difficilmente leggibile e contestualizzabile.

2.3.3 *Le scale di valutazione*

Le scale di valutazione non solo hanno il pregio di rilevare la presenza o l'assenza di una determinata caratteristica (obiettivo a cui risponde egregiamente la check-list) ma ci dicono, in aggiunta, il livello con cui essa è presente, operando quindi una misurazione, una **classificazione dei dati secondo un criterio pre-stabilito**.

L'utilizzo prevalente delle scale di valutazione riguarda l'ambito degli atteggiamenti e dei comportamenti, siano essi relativi agli insegnanti o agli allievi: alla persona viene chiesto di formulare un giudizio il più possibile equilibrato in merito a quanto richiesto.

Al pari della check-list essa è uno strumento maneggevole e di facile utilizzo in quanto permette la raccolta di numerosi dati in un tempo relativamente breve. Un elemento che la fa preferire alla check-list è il fatto che, pur compiendo un'analisi approfondita di aspetti complessi riguardanti le situazioni educative, consente il trattamento statistico dei dati ricavati, i quali si collocano all'interno di una **scala ordinale**.

Operativamente si costruisce una scala di valutazione elencando una serie di atteggiamenti dei quali si ritiene utile valutare l'intensità o la frequenza: a ciascuno di essi viene affiancata una scala graduata adeguata all'obiettivo conoscitivo, contrassegnata da numeri (1, 2, 3, ...), da affermazioni (mai, qualche volta, spesso, sempre) o da simboli grafici indicanti un ordine generalmente progressivo (crescente o decrescente): essi costituiscono i livelli della scala.

Una classica scala di valutazione nella scuola secondaria è rappresentata dai voti/giudizi¹⁰.

2.3.4 I sistemi di categorie

La rilevazione effettuata con l'utilizzo dei **sistemi di categorie**, diversamente da quella messa in atto con le check-list o con le scale di valutazione, consente di considerare una situazione nel suo aspetto dinamico e nella sua globalità, prevedendo la codifica, per ciascuna unità o segmento di analisi scelto (ad es. una discussione, una seduta di lavoro di gruppo), di ogni avvenimento osservato, secondo categorie predeterminate (le quali generalmente sono in numero limitato, al di sotto della dozzina).

La caratteristica principale di questo strumento è data dal fatto che le categorie di cui sopra costituiscono un insieme finito e sono mutualmente escludenti, ovvero ogni comportamento può essere (e deve essere) classificato in una sola di esse; la classificazione può essere di tipo qualitativo e quantitativo e, nel complesso, deve prevedere tutti i comportamenti possibili in una determinata situazione (deve essere, cioè, esaustiva rispetto ad essa). L'uso dei sistemi di categorie comprende unità di osservazione "**molecolari**" cioè di dimensioni ridotte. Fun-

10 Nella sezione Laboratorio è riportato un esempio di scala di valutazione.

zionale al lavoro di analisi dei dati è ordinare le categorie secondo una gerarchia di valori.

Un esempio, illustrato da Magri e Rossi (1998), può aiutare a chiarire il concetto.

1	2	3	4	5
Attutisce le tensioni	Fa progredire la discussione	Collabora	Frena o si limita a parlare	Aumenta la tensione

2.3.5 *Gli inventari o sistemi di segni*

Analogamente ai sistemi di categorie, anche i sistemi di segni sono costituiti da un **elenco di azioni** o avvenimenti specifici che possono accadere in un determinato periodo di tempo; la differenza tra le due modalità osservative sta nel fatto che, per quanto concerne gli inventari, la procedura di codifica delle unità comportamentali non prevede necessariamente l'annotazione e catalogazione di ogni avvenimento osservato, potendo così predisporre un numero maggiore di item di osservazione. Un'altra differenza riguarda i tempi previsti per l'osservazione che in genere sono relativamente lunghi.

La modalità di codifica dei dati può variare a seconda dell'obiettivo della rilevazione e può consistere ad esempio nell'annotazione del comportamento osservato qualora egli si manifesti, nell'annotazione della frequenza di tale comportamento oppure nella misurazione (con l'ausilio di un cronometro) della durata di apparizione dello stesso¹¹.

2.3.6 *Osservazione in differita: la videoregistrazione*

La procedura di videoregistrazione di un avvenimento, a patto che sia svolta facendo in modo che i soggetti osservati si comportino nel modo più naturale e usuale possibile, garantisce più di qualsiasi altro strumento attendibilità ed affidabilità all'osservazione svolta.

Esaminiamo le ragioni di ciò:

1. Permette di avere una descrizione molto **precisa e fedele** degli avvenimenti osservati. Il fatto di usufruire di una riproduzione praticamente "dal vivo" ed

11 Marcel Postic, Jean-Marie De Ketele (1993, p. 32).

il vantaggio di poter, in un secondo tempo, rivedere ed analizzare quanto registrato, usufruendo della possibilità del fermo immagine o del “rallenty”, è di aiuto anche ad un osservatore poco esperto: egli potrà così cogliere tutti gli elementi che ritiene significativi senza che vi sia perdita di informazioni.

2. Evita errori di rilevazione dovuti, ad esempio, **all'affaticamento** dell'osservatore.
3. Consente, simultaneamente, l'osservazione di più persone che interagiscono all'interno di un **gruppo**, riuscendo a cogliere meglio le dinamiche che in esso avvengono.
4. È molto utile per effettuare **un'analisi su livelli/variabili differenti**, quali ad esempio la relazione tra le persone, il comportamento non verbale, le relazioni oggettuali, ecc.). Mentre per un'osservazione “in simultanea” è indispensabile effettuare a priori una chiara formulazione dell'obiettivo, in questo tipo di osservazione si può procedere a posteriori all'evidenziazione del nucleo centrale degli aspetti che si ritiene opportuno osservare.
5. Permette un **confronto intersoggettivo** tra più osservatori (anche in tempi differenti) rispetto ad un medesimo episodio.

Accanto a questi aspetti sicuramente positivi vi è un unico rischio, consistente nel fatto che la raccolta di un materiale in un così vasto campo di osservazione potrebbe rendere molto laboriosa e complessa la procedura di codifica dei dati significativi.

2.4 Strumenti per l'accertamento spontaneo: L'osservazione esperienziale¹²

Per un educatore o un insegnante che lavora con continuità con un gruppo o con singoli, e anche nell'ambito di ricerche riguardanti il comportamento in età evolutiva, è importante poter disporre di strumenti attraverso cui poter seguire l'evoluzione dell'altrui percorso, sia esso individuale e/o collettivo.

Il lavoro formativo è caratterizzato da continuità e dinamicità, quindi è importante che gli strumenti di osservazione siano funzionali ad una rilevazione precisa e costante nel tempo, che colga non tanto gli elementi facenti parte dell'individualità di ciascuno quanto la dimensione relazionale, riguardante le interazioni tra i soggetti e la loro evoluzione. È essenziale cogliere le sfumature più

¹² Questo paragrafo è tratto, con adattamenti, da P. Rogora, *L'osservazione. Uno strumento operativo per “conoscere” e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi*. Dispensa Università di Torino.

sottili, i cambiamenti quotidiani, privilegiando una dimensione **molecolare** rispetto all'analisi di comportamenti più vistosi e di dimensioni molari.

A partire dalle considerazioni fatte si evince come la scelta dello strumento di rilevazione dei dati sia di importanza peculiare, non solo in quanto determina la loro attendibilità ma anche al fine dell'analisi ed interpretazione dei dati stessi.

I metodi cosiddetti narrativi, basati su un tipo di osservazione esperienziale, sembrano essere i più rispondenti agli obiettivi evidenziati.

2.4.1 Osservazione descrittiva "carta e matita"

Quando parliamo di osservazione descrittiva intendiamo una modalità di registrazione dei dati osservati che non si avvale di sistemi di codifica strutturati in precedenza bensì si orienta verso la stesura di «protocolli di descrizione del comportamento in corso»¹³.

È evidente come l'osservatore abbia in questo caso, più che in altre circostanze, una grossa responsabilità rispetto agli esiti delle proprie rilevazioni, le quali saranno più rispondenti agli obiettivi quanto maggiori risultano essere le sue capacità ed abilità osservative.

È altrettanto vero che nessuno nasce osservatore: sarà molto importante, oltre ad aver sempre ben chiari gli obiettivi della propria rilevazione, allenarsi all'uso dello strumento, rivedendo a posteriori il materiale prodotto e magari confrontandolo con quello rilevato da altri osservatori, al fine di cogliere i propri punti di forza e mettere in luce i limiti.

Uno degli errori più frequenti è quello di utilizzare un linguaggio valutativo, che esprime un giudizio personale circa quanto si è osservato: bisognerebbe sforzarsi di rilevare i dati per come ci appaiono e comunque motivare o esplicitare sempre le proprie considerazioni personali, basandole su elementi di realtà, di evidenza. Anche l'uso di aggettivi generici, quali ad es. "nervoso", "contento", "arrabbiato", se non supportato da adeguate spiegazioni e contestualizzazioni, rischia di fornire un quadro della situazione poco realistico.

Un altro aspetto da non trascurare è l'esplicitazione del contesto in cui ha luogo l'evento osservato, dove per contesto non si intende solo la dimensione spaziale ma anche quella temporale e l'insieme delle circostanze, con antecedenti e conseguenti; ad esempio rilevare un episodio di aggressività di un soggetto con problemi psichici in modo generico dà un tipo di informazione molto diversa da

13 Susanna Mantovani (1995, p. 131).

quella che si avrebbe invece indicando le circostanze in cui questo fatto è accaduto, gli elementi che hanno preceduto o sono seguiti all'accadimento, ecc.

Infine ricordiamo che, poiché l'osservazione consiste nella narrazione di un avvenimento, è essenziale riportare i fatti, per come sono avvenuti, in maniera logica e consequenziale, evidenziando la sequenza temporale.

In ultima analisi mettiamo in evidenza due variabili significative.

1. *La modalità*. Si può effettuare un'osservazione in contemporanea allo svolgimento degli eventi oppure a posteriori.
2. *La durata*. Si può decidere di osservare ad intervalli di tempo prefissati (es. ogni "tot" minuti) oppure effettuare un'osservazione continuativa (stabilendo a priori il tempo ad essa dedicato).

Quanto sinora esposto toglie ogni dubbio rispetto ad un'ipotizzabile "non scientificità" di questo strumento osservativo il quale, pur basandosi soprattutto su una rilevazione "personale" e in un certo senso legata alla dimensione "soggettiva" dell'operatore, in realtà, se adeguatamente utilizzato è in grado di fornire materiale che diversamente non potrebbe essere reperito.

Come nel campo degli strumenti di rilevazione strutturati, anche nell'ambito dell'osservazione esperienziale esistono diverse metodologie di osservazione che andiamo ad esaminare nello specifico.

2.4.2 *Il diario*

«Il diario è una tecnica di osservazione **narrativa e retrospettiva** che consiste nel descrivere nel linguaggio abitualmente usato le proprie attività o quelle degli altri)¹⁴. Appare chiaro come l'oggetto della rilevazione non sia determinato a priori ma sia scandito da una sequenza temporale.

Le annotazioni sotto forma di diario sono indicate in particolar modo per la raccolta di materiale da utilizzarsi per una riflessione a posteriori, e costituiscono uno strumento molto più affidabile e preciso rispetto alle informazioni lasciate alla memoria e al ricordo, suscettibili di modificazioni e perdita di specificità.

Se effettuate in maniera metodologicamente corretta, le rilevazioni tramite diario sono uno strumento molto efficace ed efficiente al fine di garantire una continuità educativa: attraverso di esse l'educatore/insegnante può seguire le li-

14 Marcel Postic, Jean-Marie De Ketele (1993, p. 34).

nee di sviluppo del soggetto e contemporaneamente del proprio lavoro, disponendo di materiale documentario che riporta gli elementi basilari e significativi della quotidianità.

La compilazione di un diario può essere quotidiana, settimanale o sintetizzata in resoconti mensili, comunque sempre secondo un piano longitudinale (molto importante è l'ordine cronologico): le annotazioni permettono di evidenziare le peculiarità del lavoro educativo e dell'evoluzione dinamica del soggetto, sia in positivo che in negativo, facendo sì che l'operatore possa attuare una riflessione sul lavoro svolto che ponga in luce i risultati raggiunti e le eventuali carenze.

2.4.3 *Il giornale (o diario) di bordo*

La tecnica del giornale di bordo è più ricca e completa di quella del diario in quanto non si limita all'annotazione degli avvenimenti quotidiani per come essi accadono, ma si arricchisce di ulteriori annotazioni a cura dell'osservatore che costituiscono quasi una specie di "commento" ai dati fattuali: intenzioni dell'osservatore, interpretazioni dell'osservazione, analisi personale rispetto ai propri vissuti, bisogni, aspettative, ecc.

È uno strumento utilizzato soprattutto nell'ambito della formazione degli adulti, insegnanti ed educatori: la sua rilettura al termine del percorso formativo permette di rivedere la propria esperienza professionale alla luce del quadro concettuale che man mano è andato delineandosi.

Segue un'esemplificazione relativa a ipotetiche domande guida che possono essere di aiuto all'osservazione per la redazione di un giornale di bordo per l'osservazione in classe¹⁵:

DOMANDE GUIDA SULLA SISTEMAZIONE FISICA DELLA CLASSE

Come è utilizzato lo spazio nella classe?

Disposizione di banchi e cattedra

Disposizione dei banchi e del materiale didattico

Come sono distribuiti gli allievi?

Eventuali cambiamenti di posto durante l'attività

Perché e quando avvengono

Che tipo di interazioni favorisce questa disposizione?

Fra gli allievi

Fra insegnanti e allievi

15 In «HP» n. 26.

DOMANDE GUIDA SULLA INTERAZIONE INSEGNANTE-ALLIEVI

L'insegnante si muove all'interno della classe?

In quali zone

A quali allievi si avvicina

Durante quali attività

Come entra in contatto con gli allievi?

Li incoraggia

Come (sorrisi, rinforzi verbali o scritti, ecc.)

Gli atteggiamenti di assenso sono maggiori o minori di quelli di approvazione

2.4.4 Piano di osservazione dello sviluppo

Il piano di osservazione dello sviluppo nasce con l'intento di permettere, a chi vive quotidianamente a contatto con un'utenza dai bisogni differenziati, di svolgere un'osservazione continuativa, evidenziando progressi quotidiani, nuovi orientamenti, stili e modalità individuali di accedere e conoscere la realtà.

Ogni individuo porta con sé una storia particolare, fatta di oggetti, persone, luoghi, situazioni. Questa storia si presenta all'insegnante in tutta la sua complessità e dinamicità: è fondamentale impossessarsi di strumenti che permettano di accostarla e nello stesso tempo rispettarla, riuscendo a coglierne i cambiamenti, ponendo in luce le conquiste, i dubbi, le incertezze che accompagnano il processo di crescita individuale. Spesso le informazioni che si posseggono relativamente ad un particolare situazione, a seguito di un'analisi approfondita si rivelano generiche e frammentarie, insufficienti a progettare percorsi che partano dalla reali esigenze del soggetto; spesso si tralasciano gli aspetti meno marcati puntando l'attenzione su dimensioni globali e macroscopiche, eludendo segnali, messaggi di conferma o di richiesta che difficilmente si presenteranno una seconda volta.

La costruzione del piano di osservazione è prerogativa dell'insegnante, il quale lo compone tenendo conto delle aree di sviluppo che ritiene opportuno indagare: l'attenzione sarà centrata sulle principali linee educative inerenti ciascuna proposta educativa.

Il piano di osservazione è uno strumento attraverso il quale l'insegnante regola il proprio intervento educativo nei confronti di un soggetto ben preciso: il fatto di seguire il singolo nel proprio percorso, fatto di tentativi, di difficoltà, di successi, è una garanzia di interventi adeguati ed individualizzati. La funzione del piano non è quella di formulare un giudizio bensì quella di aiutare l'operatore a maturare un atteggiamento di attesa positiva, nel rispetto dei tempi del-

l'altro. La programmazione effettuata tenendo conto dei parametri indicati non solo sarà mirata alle esigenze del singolo ma terrà altresì conto, contemporaneamente, delle necessità di tutti i soggetti appartenenti al gruppo, contribuendo alla regolarizzazione e all'equilibrio dell'intero contesto educativo.

2.4.5 La tecnica degli episodi critici (o *anecdotal record*)

Anche questa è una tecnica di tipo narrativo e consiste nell'annotare il più rapidamente possibile, subito dopo che essi hanno avuto luogo, brevi episodi critici riguardanti azioni che si ritengono significative per il caso in questione: nelle rilevazioni è importante evidenziare anche verbalizzazioni degne di nota, sempre avendo cura di riportare esattamente quanto osservato, omettendo opinioni o giudizi personali.

L'unico elemento di "sogettività" lasciato all'operatore è la scelta di quali episodi rimarcare: la scelta di rilevare un accadimento piuttosto che un altro, oltre a rispecchiare il personale approccio al problema da parte di ciascun osservatore, sarà utile per un eventuale confronto tra le persone che si occupano del caso. L'utilizzo di questa tecnica spesso si configura come tappa iniziale per la messa a punto di strumenti più strutturati, quali ad esempio griglie di osservazione.

Bibliografia relativa agli strumenti di osservazione

Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1995.

HP (Accaparlante. L'handicap fuori dalla riserva mensile) n. 26, mensile a cura dell'AIAS Biblioteca Centro di Documentazione sull'Handicap, Imola (BO), 1978.

Marcel Postic – Jean-Marie De Ketele, *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Torino, SEI, 1993.

2.5 Il controllo e il problema della misura della qualità

Il termine controllo, sia in ambito internazionale che nelle analisi nazionali, si presenta con ventagli semantici alquanto articolati, e può pertanto dare adito a distorsioni comunicative se non è adeguatamente definito a priori.

In questa sede definiamo il controllo come quell'attività valutativa deputata alla *determinazione dello stato di una procedura nelle sue fasi applicative*. Lo scopo del controllo è la *regolazione* dei processi reali qualora si distanzino, oltre

determinate soglie, dagli stati previsti della procedura o del piano di lavoro. Da questo punto di vista non è difficile immaginare come il controllo sia determinante in tutte le attività formative organizzate secondo *iter algoritmici*; tali attività, a motivo della loro complessità, per un verso necessitano di segmentazioni e di conseguenti valutazioni alla conclusione di ogni segmento, e per l'altro necessitano di attribuzione di responsabilità e di conseguenti valutazioni relative agli specifici compiti.

Un esempio significativo di controllo delle procedure si può ritrovare nei progetti di sviluppo della *qualità delle istituzioni scolastiche*: sono progetti che puntano a migliorare la qualità del funzionamento, anche dal punto di vista della produttività didattica dell'intera scuola. Attraverso questi progetti¹⁶, la scuola cerca di:

- semplificare le procedure, snellirle e sburocratizzarle¹⁷;
- rendere sempre più trasparente, riproducibile, documentata e accessibile ogni attività svolta;
- consentire una migliore partecipazione delle componenti scolastiche alla gestione dell'intera scuola, nelle sue attività fondamentali;
- liberare energie e risorse, prima disperse in attività poco significative, e comunque inutilmente ripetitive;
- avviare un sistema di rilevazione dei difetti e degli inconvenienti, in grado di garantire il massimo di rapidità e di efficienza degli interventi correttivi;
- individuare i punti di forza e di eccellenza, così come i punti di attenzione e di criticità, avendo come riferimento la soddisfazione delle attese degli utenti (studenti e famiglie), espresse attraverso il sistematico ricorso al loro coinvolgimento diretto e alla consultazione,

16 Sono molteplici le tipologie di progetti/procedure avviati dalle scuole. Es. tipologie cognitive: progetto lettura, scrittura creativa, settimana della scienza, olimpiadi della matematica, corsi di recupero, attività di approfondimento, arricchimento dell'offerta formativa, assistenza e tutorato agli studenti, potenziamento cognitivo, ecc. Es. tipologie socio-relazionali: progetto star bene a scuola, progetto giovani, prevenzione droga, AIDS e sessualità, educazione alla salute, autostima, ecc. Non è sempre agevole distinguere nettamente l'orientamento cognitivo o sociale o personale di un progetto/procedura: è sufficiente pensare ai viaggi di istruzione e alle gite scolastiche per comprendere la con-fusione tra obiettivi cognitivi, socio-relazionali e affettivo-emozionali.

17 L'avvio dei progetti nella scuola dell'autonomia trova ampie resistenze, in particolare nei licei, e soprattutto da parte di quegli insegnanti che soffrono l'impovertimento della propria disciplina a vantaggio di azioni formative socialmente richieste (es: salute, alimentazione, stradale, ecc.) che a loro avviso "poco o nulla hanno a che fare con la scuola".

- definire con precisione i fattori di qualità della vita scolastica, così come sono vissuti da parte dell'utente del servizio scolastico;
- misurare, per questi fattori di qualità il grado di equilibrio nella soddisfazione di studenti, genitori ed insegnanti, in rapporto alle loro attese circa il livello delle prestazioni rese dalla scuola;
- costruire, in base ad una scala di priorità, i diversi fattori di qualità di una politica formativa mirata al sistematico miglioramento del livello di prestazione del servizio.

2.5.1 *Ma quale qualità?*

A dispetto della terminologia (sistema qualità, controllo di qualità, qualità totale, ecc.), le metodologie utilizzate in ambito di controllo risultano essere per lo più quantitative e corrispondenti a standard statistici, numericamente espressi. Una delle preoccupazioni più sentite in questi sistemi di controllo è quella relativa alla prontezza nella segnalazione di malfunzionamenti, di disguidi, di inosservanze delle norme, di inceppamenti organizzativi; e l'efficacia dell'intervento correttivo è strettamente dipendente dalla tempestività della diagnosi. In realtà il vero punto critico sta proprio nel decidere che cosa correggere: raramente i processi formativi si lasciano curvare e riorientare per adeguarsi alle procedure, agli iter prefigurati; d'altro canto anche le procedure, in genere frutto di consuetudini consolidate, si presentano rigide e difficilmente modificabili. Pertanto, tra regole procedurali e gestione dei processi reali, viene a determinarsi un percorso a tratti schizoide, a causa di incomprensioni, di sottintesi, di aggiustamenti precari.

(Le tematiche inerenti il controllo saranno approfondite in un successivo modulo, nell'ambito della valutazione del sistema formativo, delle professionalità, dell'autoanalisi scolastica).

Verifica del modulo 2

1. *Che cosa significa accertare?*
 - a) Verificare e attribuire un voto o un giudizio.
 - b) Attribuire valore alle competenze acquisite dagli allievi.
 - c) Determinare lo stato del sistema formativo.
 - d) Rilevare, con la massima fedeltà, le proprietà di qualcosa.

2. *Qual è la funzione dell'osservazione provocata?*
 - a) Accertare la realtà in modo neutrale.
 - b) Confermare o falsificare un'ipotesi.
 - c) Far emergere gli imprevisti.
 - d) Raccogliere le valutazioni dei partecipanti.

3. *L'osservazione sistematica è una tecnica utilizzata in ambito di ...?*
 - a) accertamento formale.
 - b) accertamento intenzionale.
 - c) accertamento spontaneo.
 - d) accertamento istituzionale.

4. *Perché è necessario l'accertamento spontaneo?*
 - a) Per valorizzare ciò che esce dagli schemi usuali.
 - b) Per ridurre l'ansia da prestazione da parte degli studenti.
 - c) Esaminare ciò che gli allievi sanno e sanno fare.
 - d) Per motivare gli studenti originali.

5. *Quando si osserva si seleziona. Che cosa determina il processo di selezione dei dati?*
 - a) La tecnica di osservazione.
 - b) Lo scopo dell'osservazione.
 - c) Il soggetto che osserva.
 - d) L'oggetto osservato.

6. *La tecnica più appropriata per l'osservazione strutturata è ...*
 - a) Il diario di bordo.
 - b) La scala di valutazione.
 - c) La lista di controllo.
 - d) La griglia di osservazione.

7. *La tecnica osservativa degli episodi critici è complementare alla metodologia didattica ...*
 - a) Dell'incident.

- b) Dello studio di caso.
 - c) Del role play.
 - d) Del cooperative learning.
8. *La check-list serve per ...*
- a) Determinare il livello di una prestazione.
 - b) Verificare il risultato raggiunto.
 - c) Controllare la presenza di elementi.
 - d) Valutare gli standard minimi.
9. *Quale scopo abbiamo attribuito al concetto di "controllo"?*
- a) Quello di regolare gli stati di un processo alle fasi di una procedura.
 - b) Quello di adottare gli opportuni provvedimenti in caso di impasse.
 - c) Quello di richiamare coloro che non si attengono alle regole stabilite.
 - d) Quello di sorvegliare il corretto svolgersi di una procedura.
10. *La metodologia più appropriata per il controllo di una procedura è quella ...*
- a) euristica.
 - b) induttiva.
 - c) algoritmica.
 - d) deduttiva.