

SGUARDI CONSAPEVOLI

**OSSERVARE
NEL TIROCINIO E A SCUOLA**

A CURA DI

ELENA LUCIANO

DONATA RIPAMONTI

FRANCESCA LINDA ZANINELLI

Sguardi consapevoli

SGUARDI CONSAPEVOLI

**OSSERVARE
NEL TIROCINIO E A SCUOLA**

A CURA DI

ELENA LUCIANO

DONATA RIPAMONTI

FRANCESCA LINDA ZANINELLI

ej edizioni
junior

Il volume è stato pubblicato con il finanziamento
del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”
dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca



ISBN 979-12-5635-161-9

© 2025 Edizioni Junior® - Reggio Emilia

Coordinamento redazionale: Diego Tavazzi

Impaginazione: Maria Grazia Brumana

Prima edizione: dicembre 2025

Pubblicato con licenza Creative Commons - Attribuzione 4.0 Internazionale
(CC-BY 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e
tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte
le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it>

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

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o
comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica
autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail
segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

Introduzione	7
 1. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del “punto di vista”	 11
<i>Anna Bondioli</i>	
1. Che cos'è l'osservazione?	11
2. L'osservazione nell'ambito delle scienze umane.....	14
3. Osservare in educazione	18
4. L'osservazione nella pratica professionale dell'insegnante	22
 2. L'osservazione: strumento di professionalità educativa	 25
<i>Francesca Linda Zaninelli, Elena Luciano</i>	
1. Osservare per educare	25
2. Dall'osservazione alla documentazione.....	31
3. Osservare per progettare	36
4. Verso la valutazione e l'autovalutazione	38
 3. Osservare a scuola. La teoria, i metodi e il punto di vista dell'insegnante.....	 41
<i>Donata Ripamonti</i>	
1. Osservare: la teoria e i metodi.....	41
1.1 L'osservazione etologica.....	43
1.2 L'osservazione ecologica	46
1.3 L'osservazione piagetiana	46
1.4 l'osservazione psicoanalitica.....	48
1.5 L'osservazione etnografica	49
2. Osservare a scuola	51
2.1 Osservazione e attese dei docenti.....	52
2.2 Vedere, guardare e osservare.....	53
2.3 Dalla soggettività all'intersoggettività	56

Indice

4. L'osservazione, una scelta intenzionale e progettata	61
<i>Elena Luciano, Francesca Linda Zaninelli</i>	
1. Perché osservare? La definizione dell'obiettivo	61
2. Che cosa osservare? La scelta del focus	64
3. Come e quando osservare? La scelta dello strumento di osservazione	69
3.1 L'osservazione descrittiva e il protocollo carta-matita	70
3.2 L'osservazione videoregistrata	80
 5. Il ruolo dell'osservazione nel tirocinio	
di scienze della formazione primaria	83
<i>Barbara Balconi, Rita Contarino, Valeria Vismara</i>	
1. Imparare a osservare	83
2. L'utilizzo del protocollo osservativo nell'esperienza di tirocinio	86
3. Osservazione a scuola? Quali pratiche incontrano gli studenti	92
4. Il ruolo dell'osservazione nel percorso di tirocinio nella scuola in ospedale	94
5. Ingresso nel contesto: osservare spazi, tempi e relazioni nella scuola in ospedale ..	95
6. L'organizzazione del tempo	99
 6. Lo strumento osservativo nella scuola in ospedale	103
<i>Germana Mosconi</i>	
1. Perché osservare nella scuola in ospedale	103
2. Come osservare nella scuola in ospedale	105
3. Osservare per conoscere, osservare per progettare, osservare per "fare": alcuni esempi di osservazione nella scuola in ospedale	108
3.1 Stralcio di Protocollo 1: La tartaruga Selvaggia	109
3.2 Stralcio di Protocollo 2: Roberto e la matematica	111
 Bibliografia generale	115

Introduzione

Il presente volume intende offrire un'introduzione essenziale su un tema di fondamentale importanza per l'azione educativa e didattica, ovvero quello dell'osservazione. Il volume nasce nell'ambito dell'insegnamento di "Pedagogia generale con laboratorio" previsto al primo anno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Milano-Bicocca. In questo insegnamento, le lezioni sono strettamente intrecciate con un laboratorio dedicato all'osservazione nei contesti scolastici. Il testo si rivolge quindi in primo luogo alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria, ma rappresenta anche un valido supporto professionale e un agile strumento di lavoro per insegnanti, educatori e educatrici in servizio nei contesti scolastici. L'osservazione sistematica è una pratica che qualifica in modo del tutto peculiare la professionalità di educatori e insegnanti sia nella scuola dell'infanzia sia nella scuola primaria e, ancor prima, nei servizi educativi per l'infanzia.

La competenza osservativa è a tutti gli effetti uno dei tratti più rilevanti del profilo insegnante perché è solo attraverso il continuo esercizio di posture e atteggiamenti osservativi che l'insegnante, nella quotidianità educativa e didattica con bambine e bambini, con alunni e alunne, ha modo di costruirsi una comprensione delle loro potenzialità, dei loro interessi e delle loro risorse così come degli esiti di apprendimento promossi dalla sua azione educativa e didattica. Ed è solo osservando che l'insegnante ha modo di prendere consapevolezza delle esperienze educative sperimentate dai bambini nei contesti di apprendimento e, al contempo, di sé stesso e del proprio agire

educativo-didattico, ovvero del proprio pensare, progettare e organizzare i contesti e le proposte. Allenando costantemente, e fin dalla sua formazione iniziale, la sua capacità osservativa, l'insegnante può assumere proprio l'osservazione come postura professionale e come *modus operandi* quotidiano. Ciò non può che avvenire attraverso l'esercizio della scrittura, strumento di lavoro necessario in vista della costruzione e della diffusione di conoscenza su quanto si realizza a scuola in termini di crescita, sviluppo, apprendimento, innovazione.

Va qui considerato che "osservare" deriva dal verbo latino "observare", ovvero *servare*, che significa guardare, custodire, e *ob* che indica un moto verso: osservare ha così come verbo una doppia connotazione, che rimanda al ruolo di chi osserva nei confronti di chi è osservato e sostiene lo sviluppo di sguardi consapevoli e curiosi, interessati e disponibili a mettere in discussione le proprie credenze e aspettative, capaci di cogliere e comprendere la complessità delle dinamiche e dei processi relazionali ed educativi che costellano la quotidianità e la vita nei servizi e nelle scuole. Si tratta di una pratica di lavoro di uso quotidiano che, proprio alla luce dell'analisi di dati raccolti attraverso l'osservazione in forma scritta, può superare ogni forma di etichettamento e categorizzazione a priori, ogni presunzione di conoscenza e ogni interpretazione che non sia il frutto del confronto intersoggettivo nel gruppo di lavoro innanzitutto, ma anche nel dialogo con le famiglie e con i bambini stessi.

Aprire il volume un contributo che ripropone le pagine introduttive redatte da Anna Bondioli per il testo da lei curato nel 2007, pubblicato dalla casa editrice Junior nella collana Quaderni Infanzia, e intitolato "L'osservazione in campo educativo". La scelta trova fondamento nella consapevolezza che tale contributo ricostruisce con estrema puntualità e attualità ancora rilevante, pur a distanza di molti anni, il percorso attraverso cui uno strumento di ricerca scientifica si è progressivamente modellato per essere accolto nel mondo educativo e della scuola, contribuendo a trasformare gli insegnanti in ricercatori riflessivi dei propri contesti e delle proprie pratiche, osservatori di sé stessi in situazione. L'osservazione, del resto, costituisce lo strumento di conoscenza per eccellenza per chi si occupa di ricerca scientifica ed è proprio da tale ambito che l'osservazione, attraverso una pluralità di modalità, approcci e strumenti, è stata ricontestualizzata nella pratica educativo-didattica a scuola, adattandosi e modellandosi rispetto agli eventi educativi, ai contesti in cui essi si realizzano e ai soggetti che li vivono.

I capitoli successivi intendono illustrare i principali significati insiti nell'osservare e gli elementi che distinguono tale prospettiva dal semplice vedere o guardare, problematizzando azioni imprescindibili della professionalità educativa, necessarie per leggere e monitorare l'agire educativo-didattico dell'insegnante a scuola, come l'osservazione, la documentazione, la progettazione e la valutazione. Come tali, esse sono proposte nei documenti ministeriali richiamati nel testo: le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei del 2021 e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia del 2022. Documenti redatti da commissioni differenti, ma coerenti e in continuità nella tematizzazione dell'osservazione quale strumento e pratica professionalizzante, quale competenza attesa e formata in insegnanti di ogni ordine e grado. Osservare, documentare, progettare e valutare sono infatti azioni interconnesse e costituiscono al contempo posture e atteggiamenti che arricchiscono l'essere in educazione con i bambini e la comunicazione con le famiglie.

Nel volume sono altresì illustrati i fondamenti teorici e metodologici dell'osservazione, con riferimenti all'osservazione etologica, ecologica, piagetiana, psicoanalitica e etnografica, il ruolo dell'insegnante osservatore e le condizioni progettuali per cimentarsi nella pratica osservativa con consapevolezza e intenzionalità, definendo cioè con chiarezza e responsabilità perché, cosa, come e quando osservare.

Lettrici e lettori trovano nel volume orientamenti, pratiche e strumenti, con particolare riferimento all'osservazione videoregistrata e al protocollo carta-matita, per osservare sia durante il tirocinio – in qualità di futuri insegnanti e con particolare riferimento alle peculiarità del percorso formativo nell'ambito del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Milano Bicocca – sia nella pratica educativa e didattica a scuola, finanche in contesti non tradizionali come quello della scuola in ospedale.

Il tirocinio diretto nei contesti educativi e scolastici, tradizionali – come la scuola dell'infanzia e la scuola primaria – e non tradizionali – come la scuola in ospedale – è il contesto privilegiato in cui la pratica osservativa può essere sperimentata attraverso l'uso dello strumento del protocollo carta-matita e del diario di bordo. L'osservazione durante il tirocinio è così presentata, praticata e analizzata affinché diventi per il futuro insegnante, fin dalla sua formazione iniziale, un atteggiamento riflessivo e di ricerca ri-

spetto alle relazioni, ai soggetti e ai contesti nei quali è immerso e dei quali è responsabile.

Sono proposte le cornici teorico-metodologiche insieme ad alcune indicazioni operative per raccogliere e registrare dati in modo puntuale e affidabile per analizzarli superando, al contempo, il mito dell'oggettività che illude talora gli insegnanti di riuscire a cogliere la realtà così com'è, attraverso letture lineari e oggettive, da un lato, e il rischio della loro soggettività, viziata inevitabilmente da assunti, cornici di riferimento, aspettative, stereotipi, vissuti e pregiudizi individuali, dall'altro, abbracciando invece la scelta di sottoporre i dati a un confronto collegiale e a un'analisi dei dati sostenuta da più voci (professionisti, genitori, bambini), in una logica cioè intersoggettiva.

A scuola si osserva infatti per conoscere e per comprendere, innanzitutto, e si osserva per progettare, documentare, valutare, per registrare dati validi e attendibili, colti nel contesto attraverso determinate attenzioni e cautele, che consentano un'analisi e un'interpretazione dei fenomeni, dei comportamenti e delle pratiche educative e didattiche più accurate proprio perché fondate nella realtà e sottratte a ogni soggettiva forma di presunzione di conoscenza.

Nella scuola in ospedale, in particolare, l'osservazione si presenta quale pratica e strumento di lavoro ancor più qualificante. Come emerge nel capitolo dedicato alla scuola in ospedale, infatti, è qui che l'osservazione assume un ruolo cruciale per fornire all'insegnante dati validi al fine di progettare con la massima flessibilità il lavoro educativo-didattico lungo giornate scandite da imprevisti e caratterizzate da priorità legate alla salute dei bambini e delle bambine.

Se tendenzialmente gli insegnanti osservano per conoscere i bambini e gli alunni con i quali trascorrono la quotidianità delle giornate a scuola, è proprio osservando i bambini che hanno anche modo di auto-osservarsi, di riflettere sulle esperienze e sui contesti in chiave auto-riflessiva, e di assumere così consapevolezza di sé stessi in situazione, nel sapere, saper fare e saper essere in educazione (Braga, 2009).

1. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del “punto di vista”

Anna Bondioli¹

1. Che cosa è l'osservazione?

L'osservazione è innanzitutto una pratica, prima ancora che una tecnica o un metodo di ricerca. Una pratica, finalizzata alla conoscenza e alla valutazione, che ci impegna quotidianamente: osservare vuol dire “guardare, esaminare, considerare con attenzione, anche con l'aiuto di strumenti adatti, al fine di conoscere meglio, di rendersi conto di qualche cosa, di rilevare i particolari, o per formulare giudizi e considerazioni di varia natura” (Vocabolario della lingua italiana, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1989).

Resa più sistematica e controllata, l'osservazione diventa uno strumento di indagine, una “tecnica per la raccolta di dati empirici”, secondo la definizione proposta da Stallings e Mohlman (1985), una tecnica che presenta i seguenti tratti condivisi nonostante la varietà dei sistemi adottati:

- lo scopo per cui si compie l'osservazione (per esempio, per valutare le prestazioni degli insegnanti, per studiare le interazioni sociali infantili, ecc.);
- una serie di definizioni operazionali. Tali operazioni guidano gli osservatori in modo che ciascun osservatore possa assegnare lo stesso valore o la medesima categoria a ciò che viene osservato;

¹ NdC. Si propone il testo di Anna Bondioli, “Introduzione. L'osservazione nella ricerca e nella formazione in campo educativo: il problema del “punto di vista”, in A. Bondioli (a cura di) (2007), *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg), pp. 5-20. Il testo è riportato in forma integrale. Le omissioni di alcune parti del testo originale sono sempre segnalate con il segno grafico [...].

- un modo per addestrare gli osservatori;
- un fuoco di osservazione, un fenomeno, un soggetto cui prestare attenzione;
- un setting (un luogo entro cui svolgere l'osservazione: un'aula, il cortile della scuola, ecc.);
- un'unità di tempo;
- un calendario di osservazione;
- un metodo per registrare i dati (audio o video registrazione, carta e penna, ecc.);
- un metodo per processare e analizzare i dati.

Tali “ingredienti” rendono l'osservazione una modalità sistematica e condivisibile di raccolta di dati ma non impegnano dal punto di vista della scelta dell'approccio: una modalità “narrativa” di raccolta dei dati non implica necessariamente la scelta di un approccio qualitativo o interpretativo (cfr. Erickson, 1986, p. 119).

Secondo altri autori il punto non è fornire una definizione di osservazione ma identificarne la funzione. Per Evertson e Green, autrici del saggio *Observation as Inquiry and Method* (1986) la risposta a “che cos'è l'osservazione” dipende dallo scopo per cui si intraprende un'attività osservativa.

Lo scopo influenza:

- ciò che viene osservato,
- come lo si osserva,
- chi viene osservato,
- dove ha luogo l'osservazione,
- come vengono svolte le osservazioni (procedure di raccolta e di registrazione),
- come i dati vengono analizzati,
- come i dati vengono usati.

A sua volta lo scopo dipende ed è connesso a teorie, credenze, assunti e/o passate esperienze (*frames of reference*) della persona che conduce l'osservazione. Quest'aspetto, segnalato da più parti, è ineliminabile. L'osservazione è necessariamente selettiva, caratteristica questa di qualsiasi strumento, qualsiasi sistema rappresentativo, qualsiasi progetto di ricerca. L'osservazione implica dunque un processo decisionale ma tale processo può essere più o

meno deliberato secondo un continuum di minore/maggiore informalità e intenzionalità, che va dall'osservazione quotidiana, informale e tacita, all'osservazione come strumento di ricerca per risolvere problemi specifici, formale, consapevole e sistematica. È evidente che, quanto più tale processo è deliberato ed esplicito, quanto più è socializzabile e i risultati cui conduce possono essere confrontati e discussi.

Ancora. Contro un'epistemologia ingenua ciò che viene colto tramite l'osservazione non è la "realtà in quanto tale", non è il "dato", come vorrebbe il paradigma positivistico, bensì il "fenomeno", cioè una possibile e plausibile "rappresentazione" di ciò che si è visto, si è ascoltato, è accaduto. Infine – e si tratta in questo caso di nostre considerazioni – nelle sue modalità "formali" l'osservazione comporta la "trasposizione" di ciò che si è visto, si è ascoltato, è accaduto in un testo che cerca di "rendere" ad altri il senso di ciò che è stato percepito. Dunque l'osservazione non è un atto immediato, ma un processo "intellettuale" che chiama in causa, come afferma Dewey, il "*pensiero riflessivo*", mediato e consapevole.

Vale la pena di richiamare brevemente le considerazioni di Dewey al proposito. In *Come pensiamo* Dewey (1933) presenta un modello di "fare ricerca" che parte dalla percezione di una difficoltà, un dubbio, una perplessità, da una situazione confusa e oscura e si conclude con una situazione rischiarata e risolta. A un primo momento del processo di indagine, non ancora intellettuale, in cui "zampillano in mente" diverse "suggestioni", e cioè rappresentazioni anticipate e non ancora fondate di possibili soluzioni, segue la fase dell'"intellettualizzazione" nella quale viene precisato e definito il problema che sarà compito dell'inquiry tentare di risolvere. Il problema, dunque, non è dato nel momento iniziale dell'indagine ma è parte costituente e centrale dell'indagine stessa. Ora, la precisazione del problema che, come afferma Dewey, va di pari passo con la elaborazione della soluzione, richiede il ricorso all'osservazione "dei fatti del caso", e cioè a una ricognizione sistematica ("portata fino in fondo") della situazione originaria di dubbio e oscurità che consenta di localizzare e definire le perplessità. L'osservazione è dunque essenziale per chiarire il punto centrale della ricerca: il problema. Dewey sottolinea come l'osservazione sia essenzialmente selettiva in quanto guidata dalla "suggestione" che invita a raccogliere dati che possano confermarla o confutarla ma sottolinea anche come l'osservazione debba essere "neutrale" rispetto alla suggestione essendo suo compito quello di controllarla: la rico-

gnizione dei “fatti del caso” può mostrare l’implausibilità della suggestione e la necessità di riavviare il processo ideativo e il suo controllo mediante l’osservazione in un processo ricorsivo. Mi preme sottolineare l’attualità e l’originalità del pensiero deweyano rispetto al tema in esame. Partendo dall’idea che l’esperienza non è rispecchiamento del dato, passiva raccolta nella “tabula rasa” che è la mente delle impressioni lasciate dai sensi, bensì una attiva costruzione dello stesso in un processo di negoziazione tra soggetto e oggetto, tra elaborazione di ipotesi e riscontro fattuale, (fatti che comprovino e/o confutino l’idea), l’osservazione viene ad assumere un ruolo centrale nel processo di ricerca ma solo a patto che si configuri come strumento di orientamento e controllo del processo ideativo. L’osservazione, sconnessa dal processo di indagine, risulta infatti insensata e sterile. Orientata dalle “suggestioni” e successivamente dalle idee e dalle ipotesi, l’osservazione è sempre connessa a dei framework concettuali; a essa è demandato anche il compito di verificare se i concetti usati (idee) sono le giuste chiavi che consentono di risolvere il problema da cui l’indagine ha preso le mosse ma, a partire dall’osservazione, nuove idee e nuovi riferimenti concettuali possono emergere che richiederanno nuovamente un riscontro fattuale.

Fin qui, ho messo in evidenza il carattere selettivo dell’osservazione, dipendente dal problema proposto e dai riferimenti conoscitivi del ricercatore, la natura fenomenica dell’oggetto di osservazione, la necessità di un’interpretazione discorsiva che trasformi, secondo regole precisate, il dato percettivo in un testo comunicabile. Quanto detto fin qui vale per qualsiasi forma di osservazione, anche nell’ambito delle scienze della natura. Ma che accade quando dall’osservazione di una roccia, di una cellula, di una stella si passa a osservare degli esseri umani entro contesti sociali? E che accade quando tale osservazione riguarda situazioni e realtà che hanno una finalità educativa?

2. L’osservazione nell’ambito delle scienze umane

Nella letteratura relativa alla metodologia della ricerca nelle scienze umane (Cfr. per esempio Bailey, 1978; Mucchielli, 1980), quando ci si riferisce all’osservazione, si tende a sottolineare questi aspetti:

- che l’oggetto principale dell’osservazione è il comportamento degli individui, specie di quello non verbale;

- che l'osservazione può svolgersi in contesti “naturali”, il che consente di evitare le distorsioni del comportamento che inevitabilmente si danno quando i soggetti si trovano ad agire in ambienti artificiali o di laboratorio;
- che il rapporto tra osservatore e osservato è un fattore che può pregiudicare la “naturalità” del comportamento dell'osservato;
- che il quadro di riferimento del ricercatore (idee, credenze, teorie di sfondo), ancorché imprescindibile, può interferire con una visione “obiettiva” e credibile.

Senza negare l'importanza di queste considerazioni vorrei segnalare altri punti che meritano attenzione:

- l'osservazione di soggetti umani implica l'attribuzione di senso alle loro azioni; l'osservatore deve al tempo stesso “decentrarsi” e usare sé stesso come “diapason” per mettersi in contatto con l'intenzionalità altrui;
- il processo interpretativo implica la considerazione del contesto; decontestualizzata, l'azione umana appare priva di significato;
- il carattere sociale del comportamento umano propone la presenza di “punti di vista” differenti, talora conflittuali, nell'azione sociale e la necessità che l'osservatore ne tenga conto;
- l'osservatore, che lo voglia o no, entra nel gioco sociale, è a sua volta osservato; l'osservazione è una transazione, una negoziazione di significati, un dialogo;
- vi è una “dimensione nascosta” nell'agire umano che l'osservazione ha il compito di sondare portando alla luce le dinamiche che orientano l'interazione sociale.

Riprendiamoli uno per uno mettendone in evidenza gli aspetti problematici.

Secondo Borutti “l'oggetto antropologico” si costituisce “in un processo conoscitivo che è un processo di parola, che ha cioè le caratteristiche di una relazione interpretativa e di un dialogo intersoggettivo. (...) *“Il punto di vista interpretativo richiede (...) una revisione del realismo del senso comune (...) L'atteggiamento interpretativo esclude in altre parole un'immagine reificata degli oggetti di conoscenza: gli oggetti sono da considerarsi come significati, strutture soggettive o sociali di senso”* (Borutti, 1993, p. 84). Rispetto al primo

punto emblematica è la posizione dell'osservatore partecipante nella ricerca etnografica. Lo studio delle culture "altre" evidenzia in maniera particolare la difficoltà che l'appartenente a una certa cultura ha di cogliere sistemi di significati diversi dai propri. La stessa "descrizione" di un'azione o di un comportamento implica una comprensione interpretativa, il cogliere dei "significati". L'osservazione è in questo senso una sfida aperta: *"come comprendere l' 'idion', il proprio dei soggetti attraverso i significati che i soggetti producono?"* (Borutti, 1993, p. 84). La consegna paradossale è che all'osservatore è richiesto di "spogliarsi" dei propri modi di vedere e pensare per poter vedere e pensare come i soggetti osservati; per poter cogliere il significato di ciò che accade di fronte ai suoi occhi occorre però anche che l'osservatore utilizzi la propria capacità di identificazione. Vi è dunque il problema della "giusta distanza" tra chi osserva e chi è osservato; la capacità di calarsi nei "panni dell'altro", di decentrarsi, di registrare senza giudicare sono le attitudini di un buon osservatore.

Quanto al secondo punto mi riferisco in particolare alle considerazioni di Bateson (1972), in particolare alla sua idea che la comprensione dei significati dipenda dalla decodifica della loro cornice (frame). Il medesimo gesto assume significati differenti se esibito "per gioco" o "sul serio", in una certa situazione sociale o in un'altra. Il contesto non è dunque esclusivamente il setting, cioè il luogo fisico in cui si registrano le osservazioni, ma l'insieme delle coordinate simboliche che "inquadrano", danno senso, ai comportamenti.

Rispetto al terzo punto il richiamo è alle considerazioni di Goffman in *Frame analysis* (Goffman, 1974; cfr. Bondioli, 2006). Goffman invita a tener presente, quando si osserva, il punto di vista a partire dal quale una certa situazione sociale viene percepita: *"Quando i ruoli di coloro che partecipano a un'attività sono differenziati – una circostanza piuttosto ordinaria – può darsi che la visione che una persona ha di ciò che sta succedendo sia alquanto differente da quella degli altri. Un'attività che è ludica per il giocatore di golf è un lavoro per il portamazze (...) Parlare di qualcosa che accade davanti agli occhi degli osservatori significa porsi su un terreno più solido di quanto non accada normalmente nelle scienze sociali; eppure, si tratta di un terreno ancora instabile, e rimane comunque in sospeso una questione cruciale: come si perviene a tale consenso apparente sull'identità di quel 'qualcosa' e sul carattere esclusivo di quel 'davanti agli occhi'"* (Goffman, 1974, pp. 23-24).

Rispetto al quarto punto l'approccio sistemico ha motivato chiaramente le ragioni dell'impossibilità di isolare osservatore e osservato (cfr. von Foerster, 1987; Mignosi, 2001; Savio, 2000 e 2006) non solo e non tanto perché, come spesso nei testi di metodologia della ricerca, si suole dire, il fatto di essere osservati modifica il comportamento, ma perché il "sistema osservante" opera dei "tagli" nel fluire dell'esperienza, delle "cesure" che non sempre coincidono con quelle dei soggetti che all'esperienza partecipano: *"l'osservatore è considerato parte del sistema in quanto osservandolo contribuisce a costruirlo: l'atto stesso di delimitare il sistema è considerato una scelta dell'osservatore (e non il rispecchiamento di una realtà obbiettiva esterna)"* (Savio, 2000, p. 290 nota 3).

Rispetto al quinto punto il riferimento è chiaramente alla psicoanalisi, al riconoscimento dell'inconscio e del suo sotterraneo agire nel determinare il comportamento umano individuale e sociale. Questa prospettiva risulta per lo più trascurata, probabilmente perché si propone di cogliere dimensioni per definizione insondabili all'introspezione. Eppure [...] specifici itinerari formativi possono addestrare a rilevare fenomeni e dinamiche di questo tipo (cfr. Salzberger Wittenberg et al., 1987; Menzies, 1983) trasformando l'osservazione in una forma di auto-osservazione.

Tenuto conto di questi aspetti, problematici ma anche distintivi del processo di osservazione in scienze umane, possiamo concludere che osservare è un processo complesso, multifaccettato e non immediato. Osservare richiede una mente aperta, spregiudicata, capace di cogliere l'alterità senza reificare l'oggetto; richiede la capacità di decentrarsi, cioè di riconoscere l'altro in quanto distinto da sé, ma anche di lasciarsi coinvolgere nel gioco relazionale utilizzando la propria interiorità come diapason per cogliere comunicazioni intrinse di emotività e significati. Osservare soggetti e comportamenti umani implica una transazione tra chi osserva e chi è osservato, una negoziazione tra punti di vista, un dialogo che conduca a una condivisione intersoggettiva.

Vorrei aggiungere a questo elenco un'ulteriore considerazione. Osservare è una pratica che abbina al guardare e all'ascoltare la stesura di un report, cioè di un testo nel quale l'osservatore resoconta ciò che ha visto e sentito in modo che tale resoconto possa costituire la base per un confronto e uno scambio. La scrittura dell'osservazione comporta anch'essa una serie di problemi ma rende la pratica dell'osservare oltremodo interessante e produttiva in ambito formativo.

3. Osservare in educazione

Se quelle che abbiamo indicato sono alcune delle caratteristiche che l'atto dell'osservare assume nell'ambito delle scienze umane, è opportuno chiedersi se l'osservazione in ambito educativo abbia una sua specificità e che cosa la caratterizzi. Non si tratta di una domanda peregrina dato l'impiego spesso acritico, da parte di educatori, pedagogisti e ricercatori del settore, di metodi, tecniche e procedure di raccolta di informazioni mutuati da altri ambiti e piegati, senza le dovute cautele, alla soluzione di problemi autoctoni. Per esempio l'osservazione del bambino e dell'allievo nei contesti educativi (famiglia e scuola) è un ambito di ricerca, nella quale psicologi, più che pedagogisti, si sono cimentati negli ultimi decenni, a partire dagli studi di Barker, Lewin, Bronfenbrenner. Gli ambienti nei quali si rilevano le condotte infantili costituiscono, in questa prospettiva, aspetti da indagare ma non il fuoco principale dello studio. Ne consegue che la mutuazione di una tale forma di osservazione può condurre al rinnegamento sistematico di condizioni importanti della crescita infantile (cfr. Bondioli, 2006).

Ritengo invece quanto mai opportuno sollevare alcune questioni relative alla specificità della procedura di osservazione quando la si utilizzi in ricerche in campo educativo e quando, a servirsene, sono gli insegnanti nel loro lavoro pedagogico.

Quando al termine "osservazione" uniamo l'aggettivo "pedagogica" che cosa intendiamo? Che cosa rende un'osservazione, appunto, "pedagogica"? L'oggetto, coloro che compiono l'osservazione, i destinatari dei dati osservativi, la finalità per cui l'osservazione viene compiuta? E gli aspetti che contraddistinguono un'osservazione "pedagogica", qualunque sia il senso che vogliamo dare a questo termine, influenzano il modo con cui l'osservazione viene compiuta, la metodologia, le tecniche e gli strumenti da utilizzare? [...]²

[...] ciò che rende "specifico", nel nostro caso "pedagogica", una ricerca, uno studio, una riflessione sia la peculiarità del problema da cui la ricognizione osservativa prende le mosse. Una ricerca pedagogica avrà necessariamente come oggetto una relazione tra chi educa (un soggetto, un'istituzione, un contesto) e chi è educato e come problematica centrale quella del se, del

² NdC. Si veda per ulteriori approfondimenti sulla prospettiva ecologica il capitolo 3, paragrafo 1.2.

come e dell'“in vista di che cosa” si realizza quella pratica e quel processo che chiamiamo educativi. Ne viene di conseguenza che il “contesto” che, a prima vista, sembra semplicemente ospitare il processo educativo, ne è di fatto parte integrante e che isolare i soggetti dai contesti osservando ora gli uni ora gli altri produce una scotomizzazione difficilmente ricomponibile. Da questo punto di vista la lezione degli psicologi ecologici e in particolare quella di Bronfenbrenner (1979) è particolarmente significativa e ha aperto nuove vie nelle ricerche sui soggetti in via di sviluppo. Ricordiamo qui alcuni assunti di base della prospettiva ecologica:

- **occorre studiare le medesime attività in contesti diversi. I comportamenti vanno contestualizzati.** La necessità di studiare un processo psicologico in differenti contesti non significa però che i soli processi ai quali si attribuisce uno status scientifico siano quelli dove si manifestano stabilità o invarianze del comportamento in contesti diversi. La validità ecologica richiede piuttosto di indagare come si modificano i processi studiati in contesti diversi. *“Per esempio, per quanto riguarda i contesti culturali, le reazioni dei bambini alla Strange Situation variano in culture diverse: i bambini tedeschi reagiscono con minore preoccupazione alla temporanea separazione dalla madre di quanto non accada per i bambini americani, e ciò suggerisce che nella qualità dell’attaccamento entrino modalità relazionali e pratiche educative legate alle culture”* (Varin, 1995, p. 56).
- **non va trascurata la percezione che i soggetti hanno dell’ambiente.** Ai fini della validità ecologica di una ricerca è di primaria importanza che il ricercatore abbia adeguate conoscenze sulle modalità con cui il soggetto percepisce la situazione sperimentale, o quella nella quale viene osservato. Lo sperimentatore può infatti percepire la situazione in modo assai diverso da come la vive il soggetto, e ciò può portare a delle conclusioni sbagliate nell’interpretazione dei risultati. L’orientamento ecologico suggerisce, quando possibile, il coinvolgimento dei soggetti osservati nel processo di ricerca, modificando il tradizionale rapporto tra sperimentatore e soggetto, e valorizzando, per esempio, le capacità di quest’ultimo di fornire informazioni utili per l’interpretazione degli eventi e dei risultati relativi alla ricerca.
- **occorre tenere in considerazione il carattere sistemico della struttura delle situazioni ambientali.** *“Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell’ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che*

hanno luogo all'interno e tra di essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi" (Bronfenbrenner, 1979, p. 81).

- **il carattere plurivocale dei dati raccolti.** Un'altra raccomandazione importante, soprattutto per le ricerche sul campo, è di raccogliere dati sui soggetti **utilizzando quanto più possibile molteplici punti di vista, rappresentati da persone che hanno differenti competenze, differenti ruoli nei confronti dei soggetti e che sono in grado di osservarli in diversi contesti.** Per esempio, se si studiano processi relativi alla socializzazione si confronteranno le osservazioni e le valutazioni fatte con mezzi diversi da parte dei ricercatori (osservazioni a casa e in laboratorio), dei genitori (osservazioni libere o scale di valutazione per i genitori); per quanto riguarda il contesto scolastico dati relativi a osservazioni e a scale di valutazione effettuate dagli insegnanti ma eventualmente anche dal gruppo dei compagni; quando è possibile in rapporto all'età del soggetto e al tipo di ricerca il punto di vista del soggetto stesso tramite strumenti di autovalutazione o il metodo dei diari. Le differenze nelle osservazioni o nelle valutazioni fatte da due persone nello stesso contesto (per esempio due insegnanti di scuola) non devono essere considerate solo come discrepanze da ridurre per migliorare l'attendibilità dei dati (inter-rater agreement), ma come materiale informativo da discutere e interpretare per mettere a fuoco le differenze comportamentali del bambino nel contesto con persone diverse.
- **il carattere molare dei comportamenti osservati.** Oggetto privilegiato di osservazione sono i comportamenti molar, cioè unità comportamentali dotate di senso, e non quelli molecolari (atti considerati al di fuori di un'unità significativa).

Ma anche altre prospettive hanno aperto orizzonti nuovi a un'osservazione specificamente pedagogica. Per esempio la pragmatica della comunicazione umana (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967; Cancrini, 1974) invita a concepire le azioni umane come forme di comunicazione che danno origine a una serie di azioni di risposta e retroazioni. Osservare i comportamenti implica in questa prospettiva studiare le dinamiche dell'interazione e il "gioco reciproco" dell'agire e reagire tanto che è solo compiendo un "taglio arbitrario" che è possibile dire per esempio che il comportamento dell'insegnante ha indotto l'allievo a fare una certa cosa; una catena comunicativa – di azioni

e retroazioni – non ha mai infatti un punto di inizio definito: come afferma Watzlawick: “un individuo non comunica: partecipa a una comunicazione” (Watzlawick et al. 1967, p. 63).

L'oggetto privilegiato dell'osservazione pedagogica – la relazione educativa – trova dunque in questo approccio un riconoscimento e un metodo di studio: non è possibile sganciare il comportamento insegnante da quello dell'allievo e viceversa; l'uno assume significato in funzione dell'altro. Una ulteriore conseguenza è che l'osservazione deve avere come oggetto i rapporti tra individui e tra individui e contesto. Per esempio, nota Cancrini (1974), i problemi del disadattamento scolastico non possono essere affrontati se si centra l'attenzione esclusivamente sul ragazzo (disadattato) o sulla scuola (disadattante). Occorre includere ambedue queste realtà all'interno di un unico atto di osservazione poiché il disadattamento è un processo dinamico in corso. L'approccio rinuncia dunque all'analisi delle cause del comportamento, a spiegare il comportamento sulla base di forze interne e lo considera invece in rapporto al sistema in cui è inserito; non presta tanto attenzione al “perché” quanto al “come”. Anche in quest'approccio, come in quello ecologico, contestualizzare i comportamenti per comprenderli è un principio basilare. Qui si mette in evidenza soprattutto la richiesta che si osservino non solo i comportamenti dei soggetti in esame ma l'intera situazione sociale in cui essi hanno luogo: *“un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica”* (ivi, p. 14). Ogni contesto ha una serie di regole implicite (e difficili da rendere esplicite) che forniscono la chiave comunicativa di ogni singola situazione di interazione. Il medesimo comportamento, per esempio “interrompere l'insegnante per fare un domanda” può assumere un significato molto differente in relazione alla situazione sociale in cui ha luogo (situazione didattica in cui l'insegnante spiega o momento informale quale l'intervallo) e alle sue regole situazionali (che dipendono dal particolare contesto).

Non va inoltre trascurato l'approccio psicoanalitico³ che molto ha da suggerirci circa l'osservazione entro e mediante una relazione e di come la “restituzione” di quanto si è osservato-percepito-compreso sia parte costituente di un rapporto volto al cambiamento (Becchi, 2000; [...]).

³ NdC. Si veda per ulteriori approfondimenti sulla prospettiva ecologica il capitolo 3, paragrafo 1.4.

Infine la nozione di “pedagogia latente” (Becchi, 2005; Bondioli, 1993) costituisce un’ulteriore guida per perlustrare da un’ottica peculiare i fenomeni educativi. Si tratta di servirsi di un “paradigma indiziario” simile, per certi aspetti, a quello utilizzato dagli storici, ma applicato all’attualità e allo studio di situazioni formative. Per “pedagogia latente” si può intendere infatti la ricaduta formativa di situazioni, ambienti, pratiche non direttamente e consapevolmente scelte dagli agenti educativi – gli insegnanti –, perché, per esempio, frutto di una tradizione indiscussa o perché considerati elementi “di contorno” rispetto a ciò che, per l’insegnante, è il fuoco del proprio intervento – per esempio l’assetto spaziale dell’aula, il ritmo della lezione e dell’esercizio –, ma comunque verificabili, e, dunque, passibili di controllo circa la loro incidenza. Osservare tali aspetti, compiere un lavoro di evidenziazione di elementi cruciali del setting educativo, mostrarne gli effetti può allora costituire un avvio alla riflessione utile nella formazione iniziale e permanente degli insegnanti (cfr. Ferrari M., 2003).

4 L’osservazione nella pratica professionale dell’insegnante

Ho fin qui sottolineato come la specificità della osservazione in scienze umane si possa declinare nello studio di fenomeni educativi, uno studio che ha come oggetto una relazione, che avviene in e attraverso un contesto, che presenta delle “zone d’ombra” che vanno esplorate. Si è inoltre notato, con Evertson e Green (1986), che lo scopo per cui ci si avvale di una procedura osservativa definisce i caratteri della stessa, e ciò vale anche in ambito pedagogico. Si osserva per valutare, per verificare un’ipotesi, per fare una diagnosi, per raccogliere informazioni su un oggetto e, in ciascuno di questi casi, si utilizzano metodi e strumenti adatti allo scopo. Ma lo “scopo” ha a che fare con il “punto di vista” dell’osservatore. L’interrogativo allora è se anche il punto di vista dell’osservatore ha una qualche influenza nel determinare le modalità dell’osservazione, questione questa molto poco dibattuta nella letteratura di riferimento. La questione del punto di vista si intreccia spesso con quella relativa alla “scientificità” della procedura osservativa. Ci sarebbe infatti un’osservazione impressionistica e non sistematica, e un’osservazione sistematica e deliberata che si avvale scientemente di strumenti e metodologie ad hoc. Spesso la prima viene considerata “propria” degli insegnanti,

che non hanno tempo di interrompere il proprio lavoro per fermarsi a “racogliere dati” e svolgere delle ricognizioni, ma che abbisognano comunque di feedback relativamente alle loro proposte: la capacità di prestare attenzione al comportamento degli allievi, alle loro risposte in relazione alle offerte dell’insegnante, alle dinamiche sociali è una dote del “buon educatore” che si perfeziona con l’esperienza ma che non abbisogna di strumentazioni raffinate, di metodologie particolari, di un luogo e di un tempo particolare di svolgimento e, soprattutto del ritaglio di un oggetto specifico. Si tratterebbe di una “osservazione nel corso dell’azione” mirata a rendere meglio finalizzata e produttiva l’azione nel suo svolgimento. Qui il “punto di vista” sembra guidare la scelta di un modo particolare di osservare, diverso da quello del ricercatore che indaga fenomeni educativi a fini non immediatamente pratici. (Chi guida una barca a vela necessita di compiere un’osservazione di questo tipo in cui si presta attenzione in particolare alla direzione del vento, al moto ondos, ecc.).

L’insegnante che osserva nel corso dell’azione non ha fuochi specifici cui prestare attenzione; la sua attenzione è fluttuante, volutamente non direzionata. Va notato che una modalità osservativa di questo tipo, pur essendo ben diversa da quella di cui ci si avvale nella pratica di ricerca, richiede comunque, per essere produttiva, un addestramento specifico e, soprattutto, modalità di socializzazione e confronto rispetto a ciò che si è osservato. Non mi sembra dunque giustificata l’attribuzione di scientificità, spesso presente nei trattati di metodologia della ricerca, esclusivamente al tipo di osservazione sistematica operata dal ricercatore, che finisce per considerare “l’osservazione nel corso dell’azione” come un sottoprodotto impressionistico e non valido della prima. Questa opinione ha avuto come conseguenza che l’osservazione nel corso dell’azione non è stata adeguatamente tematizzata e studiata pur continuando – l’osservazione in quanto tale – a essere consigliata nella formazione iniziale degli insegnanti (si veda Bondioli, Ferrari, Marsiglio, Tacchini, a cura di, 2005). Anche in questo caso, che per lo più coincide con il periodo detto di “ tirocinio”, l’osservazione raramente segue indicazioni precise volte a individuare e a mettere a fuoco situazioni, fenomeni, problematiche peculiari e, soprattutto, manca di “metodo” e cioè di linee guida circa che cosa e, soprattutto, come osservare.

[...] L’osservazione potrebbe infatti insegnare a “vedere”; potrebbe fornire al futuro insegnante strumenti “ottici” per prestare attenzione e cogliere

fenomeni particolari, o per assumere quello sguardo binoculare – verso sé stesso e verso la classe – di cui avvalersi successivamente nel concreto “fare scuola”.

Allenato l’occhio e affinato lo sguardo, l’osservazione potrebbe allora diventare pratica abituale da svolgersi anche “nel corso dell’azione”, uno strumento indispensabile, per dirla con Schön, dell’“insegnante riflessivo”. Anche ma non solo; poiché, come messo in rilievo da parecchi dispositivi di evaluation di contesto, l’osservazione, in quanto pratica professionale dell’insegnante, può avere obiettivi particolari e mirati – osservare per valutare, osservare per progettare, osservare per verificare – che richiedono l’utilizzo di strumenti particolari e tempi ulteriori oltre a quelli spesi direttamente con gli allievi (cfr. Nigito, Savio, 2004).

Non va comunque dimenticato che in qualsiasi training osservativo un posto di rilievo va dato alla discussione – entro un gruppo e sotto la guida di un formatore – dei risultati dell’osservazione e che anche l’osservazione in campo educativo non sfugge a tale necessità. È necessario ritornare su “ciò che si è osservato”, e occorre pertanto che ciò che si è visto sia scambiabile con altri. Non si tratta di un punto irrilevante in quanto esclude qualsiasi forma di “osservazione” non documentata o documentabile. Il testo – che re-soconta ciò che è stato osservato – costituisce infatti il punto di partenza per uno scambio intersoggettivo che può arricchire la prospettiva individuale. Ma la documentazione di ciò che si è osservato, che costituisce essa stessa un training riflessivo non irrilevante (cfr. M. Ferrari, 2003), non basta. Occorrono linee interpretative – e dunque concettualizzazioni – atte a far emergere problemi e fenomeni che abbiano rilevanza in ambito educativo. È in questa prospettiva che si collocano diversi filoni di ricerca più o meno recenti, i cui risultati e le cui metodologie costituiscono chiavi ermeneutiche preziose per chi lavora in ambito educativo (cfr. anche Zambelli, 1983). [...]

2. L'osservazione: strumento di professionalità educativa

Francesca Linda Zaninelli, Elena Luciano

1. Osservare per educare

Osservare è una pratica che qualifica e specifica in modo professionale l'insegnante e l'educatore; è una prassi e una postura, un atteggiamento che quotidianamente ne connota il lavoro in classe con il gruppo di bambini che gli/le è affidato. Si osserva per conoscere e per comprendere, per intervenire e per progettare situazioni e contesti di benessere, di socializzazione e di apprendimento per le bambine e i bambini. Osservare è l'atto che il docente è chiamato a compiere per poter tradurre la propria intenzionalità e responsabilità educativa in progettualità, per conoscere quanto sta accadendo, per valutare e per mettersi in relazione con i bambini e con il contesto progettato e pensato per loro. Quello osservativo è l'abito fondamentale di chi intende occuparsi di educazione (Montessori, 1950).

Nei documenti ministeriali dedicati al curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola primaria l'osservazione, quale strumento del lavoro educativo, di conoscenza e anche di interrogazione e ricerca, è sempre presente e costituisce un tratto imprescindibile della professionalità docente.

L'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione (MIUR, 2012, p. 18).

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 i diversi strumenti e approcci osservativi sono intesi quali strumenti insostituibili per lo svolgimento del lavoro educativo: per educare occorre essere empatici e accoglienti, quindi in ascolto; occorre conoscere e riconoscere le bambine e i bambini che quotidianamente si ha il compito di accompagnare nella crescita, nelle esperienze e negli apprendimenti.

In tal senso, l'osservazione rappresenta proprio lo strumento fondamentale di conoscenza delle bambine e dei bambini con i quali l'insegnante si relaziona nella quotidianità: è attraverso l'osservazione che l'insegnante può svolgere al meglio il proprio ruolo di adulto accogliente, in ascolto, incoraggiante, regista responsabile e partecipe (MIM, 2021), contribuendo alla cura e all'educazione di ciascun bambino nel rispetto della sua singolare unicità. Come scrisse Rousseau, "Cominciate dunque con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché è cosa certissima che non li conoscete affatto [...]" (1762, p. 4), sviluppando un atteggiamento di curiosità e di ascolto.

Già negli Orientamenti del 1991 – Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali – l'osservazione, occasionale e sistematica, appresa attraverso specifici percorsi di formazione, è indicata quale strumento fondamentale nell'azione professionale dell'insegnante perché "consente di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità delle sue risposte, poiché la progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino. L'osservazione, inoltre, è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e della adeguatezza del processo educativo" (p. 26). Non è un caso, infatti, che l'osservazione sia trattata in un paragrafo insieme alla progettazione e alla valutazione e di seguito sia specificata la documentazione.

Il richiamo al documento del 1991 ha proprio il senso di mettere in luce quanto l'osservazione, come strumento e come postura professionale, sia radicata nella pedagogia e nella storia della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e altrettanto nella pedagogia e storia dei servizi educativi per l'infanzia; la postura osservativa rappresenta un filo rosso che attraversa i documenti orientativi nel corso del tempo e della storia dei servizi educativi, della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Come scrive Egle Becchi,

“[...] l’osservare sia diventato importante da quando si è considerata la scuola del bambino dai tre ai sei anni una scuola non solo pubblica, ma attenta a – e ispirata da – teorie psicologiche dello sviluppo e, insieme, da quando si è cominciato a parlare anche per la scuola dell’infanzia, di valutazione del bambino. Infatti, [...] negli Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali del 1991, in un quadro a grandi linee di psicologia evolutiva del bambino dai tre ai sei anni, si fa cenno all’“osservazione sistematica del bambino” nella quale “è opportuno non assumere rigidi criteri di tipo quantitativo, ma preferire sempre la contestualizzazione dei comportamenti rispetto alle notazioni classificatorie [...]” (2007, p 71).

Una postura osservativa e descrittiva che torna in modo ancor più incisivo nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (MI, 2021), il documento di riferimento elaborato dalla Commissione ministeriale per il sistema integrato prevista dal D. Lgs. 65/2017, che istituisce il sistema integrato tra i servizi educativi per l’infanzia e le scuole dell’infanzia, dando forma a una pedagogia e progettualità unitaria e di continuità da 0 a 6 anni.

Nelle Linee pedagogiche 06 si evidenzia in modo particolare il valore dell’osservazione come strumento che orienta e sostiene il lavoro educativo dei singoli docenti e dei gruppi di lavoro educativo dei collegi docenti, consentendo di sostare sulle situazioni e di comprendere il singolo bambino, come il gruppo, le sue dinamiche di interazione in piccolo e grande gruppo, i suoi ritmi e modi di apprendimento, etc. Nelle Linee pedagogiche 06, potremmo dire, il senso dell’osservare, il suo valore professionalizzante, è dichiarato in modo esplicito e chiaro, infatti:

“L’osservazione, nelle sue varie forme, più o meno aperte e strutturate, consente non solo di concentrare l’attenzione su momenti e aspetti specifici e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche una postura, un atteggiamento che orienta l’intervento professionale e rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione. L’osservazione è ascolto che viene registrato in varie forme e, per divenire criterio per l’azione, richiede una rilettura collegiale e un confronto all’interno del gruppo di lavoro per interpretarne i significati” (MI, 2021, p. 29).

Osservare e ascoltare sono posture e azioni interconnesse, sono tratti della professionalità docente. Negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (MI, 2022), si afferma infatti che:

“[...] L'osservazione e l'ascolto orientano l'educatore a comprendere ciò che avviene in sezione e a modulare l'intervento per accompagnare i bambini nelle loro esperienze, nelle loro dinamiche di interazione e sostenerli nell'acquisizione di nuove abilità e competenze. Nel suo esercizio quotidiano, l'attenzione al singolo e al gruppo diventa una pratica, una postura, un abito dell'educatore, che, dall'interno dell'esperienza, osserva con atteggiamento di ascolto e di empatia le azioni e i comportamenti di ciascun bambino e le modalità di interazione tra i bambini cercando di coglierne il significato. Osservare impegna a riconoscere il clima generale, i segni, i dettagli di eventi significativi, a cogliere il punto di vista dei bambini, a comprendere che cosa cercano, dove posano la loro attenzione, verso chi e dove si dirige il loro interesse, quali sono i loro percorsi emotivi, conoscitivi e di sviluppo. Lo sguardo dell'educatore, mentre accoglie, conferma e rinforza le esperienze e le scoperte, valorizzando le curiosità e gli interessi, sostiene ciò che i bambini vivono all'interno del servizio educativo affinché possa diventare un oggetto di interesse, di ulteriore esplorazione, di indagine sensoriale, motoria, emotiva e di elaborazione cognitiva” (p. 32).

Osservare e ascoltare sono azioni prioritarie del singolo docente che hanno bisogno del confronto collegiale per tradursi in una operatività educativa e didattica di qualità. Infatti, è messo in primo piano il fatto che, nelle sue diverse modalità di raccolta dei materiali, l'osservazione è alla base dei processi di progettualità e di costruzione di profili dei bambini, strumento di comunicazione tra tutti i soggetti coinvolti, bambini in primis, ma anche strumento necessario alla riflessività, allo sviluppo di una postura intenzionale e responsabile da parte del gruppo educativo e del collegio; strumento, come già evidenziato, per progettare e valutare.

L'osservazione nelle sue diverse modalità, l'analisi e l'interpretazione dei materiali raccolti sono la base per la definizione dei progetti, delle proposte, dei profili dei bambini e al tempo stesso per la valutazione dei percorsi attuati e dei risultati raggiunti, in un movimento ricorsivo tra progettazione, azione, riflessione in cui ciascun momento è strettamente legato all'altro. Un'osser-

vazione condivisa, che parla e fa emergere il singolo bambino e il gruppo nel suo complesso, è uno strumento fondamentale per comunicare con i bambini, con i genitori e tra colleghi (MI, 2022, p. 29).

L'atteggiamento osservativo si traduce in interesse verso ogni bambina e bambina, così come verso sé stessi come insegnanti e come adulti nelle proprie modalità di porsi in relazione con loro. Tanto è che negli Orientamenti nazionali 03 (MI, 2022) è chiaramente esplicitato questo passaggio, laddove è scritto che:

“L'autocontrollo, la pazienza, l'ascolto, il sincero interesse per ciascuna bambina e ciascun bambino, l'autenticità delle relazioni che si traducono in sguardi, gesti, comunicazioni verbali e non verbali, interventi differenziati e personalizzati per includere tutti, sono fondati sulla consapevolezza dei propri valori, atteggiamenti ed emozioni sostenuti da specifici strumenti professionali” (ivi, p. 30).

Si dà pertanto particolare evidenza al fatto che l'osservazione sistematica e, quindi, la capacità riflessiva, sia personale che condivisa con il gruppo di collegio, le competenze comunicative, di documentazione, di progettazione, organizzazione e valutazione, sono tutte capacità che sono alla base di una professionalità coerente e stabile. Una professionalità che, è sempre bene ricordare, si costruisce attraverso e nel gruppo di lavoro educativo di educatrici e insegnanti, mediante una collegialità che si dimostra a sua volta in grado di creare le condizioni per la realizzazione di una progettualità intenzionale e condivisa, comune. Quella osservativa è pertanto una competenza che si esercita in un gruppo, nel gruppo educativo o di collegio: è nel e con il gruppo che la riflessione si traduce in progettualità condivisa e pensata, in documentazione che nel suo farsi è formativa e trasformativa e nella possibilità di sviluppare una vera cultura della valutazione. È in tal senso che negli Orientamenti nazionali 03 è sottolineata l'importanza della “compresenza” tra docenti in sezione nel corso dei diversi momenti della quotidianità educativa: la compresenza consente infatti di “sviluppare la propria professionalità attraverso l'osservazione reciproca, lo scambio di punti di vista, il confronto, la riflessione per la progettazione educativa, contribuendo alla formazione di una comunità professionale” (MI, 2022, p. 37).

Il gruppo di lavoro quale comunità professionale, quale tempo e spazio

di confronto intersoggettivo garantisce di leggere e interpretare i fenomeni e i comportamenti in modo intersoggettivo, individuando in modo condiviso gli elementi rispetto ai quali realizzare interventi educativi efficaci e mirati, quindi di qualità. Possiamo così affermare che, a partire dall'osservazione e a seguire con la documentazione dei dati raccolti, è possibile monitorare le situazioni pensate e progettate, mettere a fuoco e individuare quelli che sono i fattori o gli aspetti da modificare o su cui basare quelle che saranno le azioni progettuali e la loro valutazione. L'osservazione e la documentazione consentono, in altre parole, di orientare lo sguardo dell'osservatore al fine di perseguire le finalità che si prefigge e pertanto è evidente che si tratta di un'attività importante da inserire tra gli indicatori di qualità del curriculum integrato zeroesi (Bondioli, Savio, 2018) e per il curriculum della scuola primaria.

Se pensiamo alla quotidianità nei servizi educativi, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, l'osservazione e la documentazione si delineano quali strumenti centrali del fare educazione che consentono all'educatore e all'insegnante di promuovere lo sviluppo integrato e gli apprendimenti dei bambini e delle bambine, il loro benessere, interrogandosi e interrogando l'esperienza, sospendendo il giudizio nel ripensare il contesto nelle sue proposte ed esperienze, per garantire una più alta qualità educativa (Becchi et al. 2002; Mantovani, 1995) e didattica. Rispetto alla scuola primaria, in particolare, troviamo nelle Indicazioni nazionali 2012 una attenzione specifica al tema dell'osservazione laddove si tratta della certificazione delle competenze:

“La scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione [...]. Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria [...]” (MIUR, 2012, p. 14).

Un insegnante di scuola primaria osserva per capire e conoscere prima di tutto in modo approfondito i propri alunni, i contesti, le situazioni e anche sé stesso (Nigris, Balconi, Zecca, 2019). Ciò che emergerà dalle osservazioni potrà essere utile “[...] per decidere, allestire, disfare, riallestire, costruire (pp. 193) le situazioni educative e didattiche, per progettare e valutare quanto progettato.

Si tratta di un richiamo esplicito e diretto alla necessità di osservare per documentare e per valutare le competenze acquisite e attese nel profilo degli alunni alla fine del ciclo della primaria da parte degli insegnanti. Una sottolineatura importante del fatto che “alla pratica dell’osservazione sono riconosciute e affidate importanti funzioni di controllo, di validazione, di analisi rigorosa dei fenomeni didattici realizzati (ivi, p. 181).

2. Dall’osservazione alla documentazione

Per documentare occorre avere dati osservativi e, pertanto, anche documentare è una postura di descrizione e di narrazione rispetto a quanto avviene nel contesto educativo e scolastico. Descrivere e narrare, infatti, sono due momenti essenziali del documentare, non sono due momenti che si escludono a vicenda, anzi. Attraverso la descrizione osservativa fissiamo alcune evidenze sensibili e con la narrazione legata alla documentazione e al lavoro nel gruppo educativo passiamo a una ricostruzione intersoggettiva di quanto osservato e rilevato, di quanto vissuto.

L’osservazione, secondo Egle Becchi, è prima di tutto descrizione e la “Descrizione è il centro di questo processo di conoscenza del bambino, cui partecipano in primis, come è ovvio, gli insegnanti, ma anche i genitori e, laddove possibile, il bambino stesso. A irrobustire questa conoscenza, accanto all’osservazione, c’è la documentazione sia di quanto fa e produce il piccolo, che anche “dei percorsi seguiti” da lui come educando e soprattutto dai suoi educatori. E una documentazione fatta secondo “criteri di scelta e ordinamento” individuati da “ogni istituzione scolastica” (Becchi, 2007, p. 74).

Gli adulti, attraverso la documentazione, raccolgono materiali e tracce che consentono di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti, il tratto di strada ancora da affrontare, il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora. La documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, risignificata, valutata e interpretata nel confronto e con il contributo di diversi punti di vista, per progettare nuovi contesti che sollecitino ulteriori acquisizioni da parte dei bambini e degli alunni.

Infatti, parlando di scuola primaria si evidenzia il fatto che con la documentazione si ha modo di raccogliere e organizzare le conoscenze sviluppate durante un anno di insegnamento – apprendimento, di dare forma a una

raccolta compiuta attraverso la selezione e l'analisi critica dei materiali ritenuti più rappresentativi (Biondi, 2005; Castoldi, 2010; Contini, 2013). La documentazione intesa non come archiviazione di materiali, ma come comunicazione in contesto di quanto realizzato come percorso di conoscenza; una documentazione che sostiene la riflessione necessaria per avviare il processo di valutazione e monitoraggio delle esperienze di apprendimento e consente di costruire consapevolezze rispetto al proprio agire didattico (Nicolli, 2018) nella scuola primaria.

È una tensione quella documentativa che prende le mosse dai servizi educativi e prosegue nei diversi segmenti educativi e gradi scolastici. Se partiamo nella ricostruzione della documentazione quale strumento della professionalità docente dagli Orientamenti nazionali 03, vediamo che in questo documento, come negli altri dei successivi segmenti, è presente un ampio spazio dedicato al tema proprio per il suo essere centrale e indispensabile al processo educativo, tenendo in dialogo il fare educazione nel tempo e con i diversi soggetti coinvolti:

La documentazione è memoria e traccia delle esperienze del singolo bambino, del gruppo e del lavoro educativo che si trasforma in narrazione di quanto si è vissuto; è scelta di ciò che è più importante da comunicare, è restituzione ai bambini e agli adulti, è comunicazione per i genitori e per il gruppo di lavoro. La documentazione si configura come strumento per dare a ciascuno, singolo o gruppo, consapevolezza del proprio agire anche in termini formativi e autoformativi (MI, 2022, p. 33).

La documentazione, pensata in fase di sviluppo del progetto e delle proposte da offrire ai bambini nella quotidianità educativa, ha un forte valore di riflessività, di formazione e autoformazione proprio perché consente, nel suo trasformarsi in narrazione, di tornare sulle situazioni, di riportare la mente e l'attenzione su alcuni aspetti, atti e momenti significativi. Attraverso una documentazione che il gruppo di lavoro ripercorre e condivide in modo regolare si possono generare importanti scambi di esperienze, ci si può interrogare sul senso delle esperienze vissute, sui momenti più significativi e sugli imprevisti, [...] su quello che si è scoperto dei bambini che non si poteva cogliere nell'immediatezza [...]. Per gli educatori e per gli insegnanti significa muoversi in processi di riflessione e interpretazione che li sollecitano

nell'approfondire e ritornare su quanto accaduto, sul valore delle situazioni proposte per “[...] riappropriarsi degli assunti pedagogici che hanno orientato il loro lavoro. Per il gruppo di lavoro la pratica della documentazione rappresenta uno strumento di autovalutazione e autoformazione che consente il passaggio dal fare esperienza all'avere esperienza (MI, 2022, p. 34).

La documentazione è cruciale anche per i bambini in quanto, come è scritto sempre negli Orientamenti nazionali 03 ed è in generale da assumere su tutta la fascia dell'infanzia e della primaria, è parte della loro esperienza nel contesto educativo e scolastico, perché “[...] la rielaborazione/documentazione delle proprie esperienze (attraverso verbalizzazioni, produzione di immagini e di costruzioni, rielaborazione di sequenze ed eventi) è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive.[...] il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora. (ivi, p. 28).

La documentazione, pertanto, è tale se è l'esito di un processo di selezione e di monitoraggio che consente di mettere in luce i passi significativi del percorso realizzato, concretizzandosi in processo di verifica e possibile rilancio di idee e progetti; se è il frutto del lavoro di un gruppo educativo ed è realizzata secondo criteri estetici e comunicativi che testimoniano il valore che il gruppo dei docenti stessi intende attribuire ai bambini e al proprio lavoro; se i materiali provengono dalle osservazioni, dalla raccolta e sistematizzazione degli artefatti e prodotti infantili, come da trascrizioni di conversazioni, dialoghi tra bambini e tra bambini e adulti, foto, video e quanto altro “documentino” momenti significativi delle esperienze vissute; se gli adulti hanno a disposizione materiali per il loro aggiornamento e per la progettazione didattica, oltre che per lo scambio comunicativo con i genitori.

Perché sia documentazione, occorre mettere a fuoco sia gli strumenti tecnici e metodologici, ovvero i supporti fisici sui quali fissare situazioni e interazioni, sia i criteri per produrre una documentazione che sia leggibile, coerente e sistematica (Guarcello, 2025). Nei contesti educativi la documentazione è a parete ad altezza dei bambini, per fare in modo che ciascuno possa ritrovarsi nel materiale esposto e possa riconoscere il proprio contributo, oppure è legata a specifici momenti della giornata attraverso libri fotografici o video. La stessa documentazione rivolta ai bambini “se messa a disposizione dei genitori, in cartaceo o online, facilita la condivisione delle esperienze anche con i propri familiari” (Mi, 2021, p. 31).

Come è scritto nelle Linee pedagogiche 06, “la documentazione delle esperienze e dei processi educativi e l’osservazione, che la sostiene e la implementa, costituiscono risorse per la progettazione e la valutazione, e ne rappresentano un filtro riflessivo”. Documentando, gli educatori entrano in un processo di riflessione e interpretazione in cui sono sollecitati ad approfondire e ripensare il significato e il valore di ciò che è stato realizzato e a riappropriarsi degli assunti pedagogici che hanno orientato il loro lavoro. Per il gruppo di lavoro la pratica della documentazione rappresenta uno strumento di autovalutazione e autoformazione che consente il passaggio dal fare esperienza all’avere esperienza” (MI, 2021, p. 30).

Nella scuola primaria è una documentazione che segue più registri; da quello scritto del diario di classe e del portfolio,¹ a quello orale delle conversazioni e dei dialoghi in classe, a forme visuali, come foto o filmati, e tattili, legate a prodotti. La scelta del tipo di documentazione, come anche nei contesti educativi, dipende dai destinatari e dalla tempistica di esposizione (Guarcello, 2025).

Possiamo pertanto affermare che il fine della documentazione è favorire il ritorno riflessivo dell’educatore e dell’insegnante sulle proprie pratiche e sui propri assunti, per sviluppare pensiero pedagogico, oltre che agire le pratiche e implementarne di inedite. Si documenta per evitare di cadere negli automatismi e in prassi e progetti routinari non riflessi. La documentazione è la garanzia di qualità del servizio e della scuola e dello sviluppo professionale di educatori e insegnanti. Si documenta per favorire la condivisione delle pratiche educative e didattiche dentro la scuola e il servizio perché documentare rende comunicabili le pratiche tra i colleghi, in orizzontale, garantendo anche trasferibilità e ripetibilità dell’esperienza. Si documenta e lo si fa nel

¹ Il Portfolio delle competenze individuali è stato introdotto dalla Legge 53/2003 ed è definito nel testo delle Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della Scuola Primaria (2004). Il portfolio è una raccolta strutturata, selezionata e valutata di materiali e documenti prodotti dall’alunno e rappresentativi del suo percorso formativo. Sono materiali che consentono di documentare l’ampiezza e la pertinenza delle competenze sviluppate e la coerenza degli interventi didattici adottati. I materiali selezionati dall’insegnante tutor possono riguardare prove scritte, materiali prodotti dall’alunno singolarmente e in gruppo, osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento dell’alunno o ancora risultati delle osservazioni sistematiche e annotazioni su interessi e abitudini. Si veda per maggiori dettagli: <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&cid=416> (ultima visita: 10 dicembre 2025).

gruppo di lavoro o collegio per preparare e guidare il cambiamento all'interno del contesto educativo e scolastico perché la documentazione è un'attività che si lega all'innovazione: è valutazione delle pratiche nella prospettiva del miglioramento e della consapevolezza del proprio agito. Come infatti è scritto nelle Indicazioni nazionali del 2012:

La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo. L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde a una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità. Analogamente, per l'istituzione scolastica, le pratiche dell'autovalutazione, della valutazione esterna, della rendicontazione sociale, sono volte al miglioramento continuo della qualità educativa (MIUR, 2012, p. 18).

Infine, si documenta anche per comunicare le esperienze educative didattiche al di fuori del contesto educativo e scolastico, per sostenere la condivisione dell'esperienza educativa con i genitori, sostenere la partecipazione; per rendere leggibile il mondo educativo al territorio e sostenere lo sviluppo di una cultura educativa e dell'infanzia.

Parlando di scuola primaria è bene evidenziare che la documentazione didattica, il cui fine è rendere la complessità del processo di insegnamento-apprendimento e dare conto delle esperienze “senza ridurle a semplici processi archiviati (Castoldi, 2010)” (Guarcello, 2025, p. 171), richiede la disponibilità allo scambio e alla collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti, insegnanti, collegio docenti, dirigenti e famiglie, oltre agli alunni stessi. Si tratta però, come da più parti è evidenziato, di una competenza erroneamente sottovalutata nella pratica didattica, vissuta come un obbligo burocratico e non come quello che è e cioè una competenza essenziale della professionalità docente (Damiano, 2007; Castoldi, 2010). Si tratta nei fatti non di un obbligo imposto, ma di una pratica riflessiva, indispensabile per rivedere e calibrare le pratiche didattiche ed educative, un processo che deve accompagnare l'intero percorso poiché è indispensabile nella fase di valutazione dell'attività didattica (Guarcello, 2025).

3. Osservare per progettare

Documentare, osservare, progettare e valutare sono azioni e strumenti tra loro intrecciati e indispensabili per una professionalità riflessiva. Negli Orientamenti nazionali 03 è chiaramente espresso come l'osservazione, che sostiene e implementa la documentazione e quest'ultima, che rende narrabili le esperienze e i processi educativi, siano le risorse per la progettazione e per la valutazione, costituendone un "filtro riflessivo": "La documentazione, intrecciata all'osservazione, riveste un ruolo importante nella verifica e valutazione delle proposte educative e per la loro riprogettazione" (MI, 2021, p. 32).

"Documentando, gli educatori entrano in un processo di riflessione e interpretazione in cui sono sollecitati ad approfondire e ripensare il significato e il valore di ciò che è stato realizzato e a riappropriarsi degli assunti pedagogici che hanno orientato il loro lavoro" (MI, 2022, p. 34).

Per entrare nello specifico dell'intreccio tra osservazione, documentazione e progettazione, è necessario richiamare quanto scritto nel capitolo dedicato al curriculum nelle Linee pedagogiche 06, ovvero che "La progettualità e l'intenzionalità pedagogica, partendo da scelte valoriali e dall'identificazione delle finalità educative specifiche, si sviluppano tenendo conto dei destinatari – le bambine e i bambini – e del contesto sociale e culturale". O ancora, come è chiaramente espresso negli Orientamenti nazionali 03:

"Progettare è un pensiero degli adulti che anticipa gli effetti che si vorrebbero produrre, tenendo conto delle peculiarità dei bambini, dell'organizzazione dei contesti e delle relazioni che in essi si manifestano. È una modalità per governare consapevolmente l'incertezza del quotidiano. La progettazione, che può riguardare il curriculum nel suo complesso o aspetti più limitati del contesto educativo ed esperienze specifiche, favorisce nei bambini la consapevolezza della storia personale e del gruppo, perché, predisponendo l'ambiente, consente di dare continuità alle esperienze che essi iniziano e propongono; ciò significa esplicitare le finalità e le domande che l'adulto ha in mente [...] (MI, 2022, p. 33).

Si progetta avendo osservato e documentato, avendo costruito conoscenza del contesto e dei bambini, che sono le coordinate della progettazione stessa, come scritto nelle Linee pedagogiche 06. Bambine e bambini conosciuti e compresi attraverso posture osservative e attente e curate documentazioni, inseriti in narrazioni di senso.

“La progettazione è centrata sui momenti di cura, accoglienza, esperienza di gioco, attività proposte dall’adulto, parte da occasioni specifiche e da opportunità offerte dall’ambiente; si articola e si arricchisce nel tempo attraverso la riflessione sul percorso compiuto, la documentazione, l’individuazione di possibili sviluppi e il coinvolgimento dei bambini” (MI, 2021, p. 22).

Progettare allora è pensiero e intenzionalità dell’adulto che si costruisce sulle peculiarità e unicità dei bambini, sull’organizzazione dei contesti e delle relazioni che vi si manifestano e “dalle osservazioni che emergono si struttura un dialogo tra gli adulti e i bambini che può diventare sempre più orientato ad approfondire e portare avanti nel tempo esperienze, ricerche e scoperte [...]” (MI, 2022, p. 33).

La progettazione, anche parlando di scuola primaria, è la cornice entro cui si inseriscono le esperienze didattiche e formative che sono descritte nelle Indicazioni nazionali del 2012 sotto forma di competenze e di discipline e che sono finalizzate al raggiungimento dei traguardi previsti e gli obiettivi di apprendimento. La progettazione didattica ed educativa, anche in questo caso, nel declinare gli obiettivi generali e nella selezione dei contenuti e della loro scansione, parte da azioni di analisi e di conoscenza del contesto attraverso strumenti come l’osservazione per raccogliere dati e identificare sfide e opportunità e come il monitoraggio e la valutazione che consentono di ritornare sulle situazioni, di verificare in itinere e valutare appunto l’esito della progettazione per ricalibrarla, migliorarla e renderla più efficace (Guarcello, 2025).

Un’attenzione particolare andrebbe riservata all’auto-osservazione dell’insegnante, ovvero l’osservazione dell’insegnamento attraverso l’osservazione in classe, proficua per la qualità della didattica e a sua volta centrale per lo sviluppo professionale dell’insegnante (Nigris, Balconi, Zecca, 2019). Una osservazione sistematica caratterizzata da fuochi precisi e svolta attraverso strumenti che consentono di rilevare alcuni aspetti salienti delle pratiche in aula (ibidem).

4. Verso la valutazione e l'autovalutazione

La valutazione è tema già presente nelle Indicazioni nazionali del 2012 sia rispetto alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria. Rispetto alla scuola dell'infanzia, leggiamo che “L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde a una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità” (MIUR, 2012, p. 18).

Agli insegnanti di scuola primaria, “competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione [...] La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una funzione preminente formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo [...]” (MIUR, 2012, p. 13).

Nei contesti educativi e scolastici, in altre parole, la valutazione ha la finalità di dare valore e riconoscimento, di valorizzare il percorso compiuto dai singoli come dal gruppo, nel rispetto e nella considerazione della unicità di ciascuna bambina e ciascun bambino, come è anche scritto nelle Linee pedagogiche 06, “La valutazione del percorso realizzato ha lo scopo di rendere evidenti agli occhi dei bambini e dei genitori il percorso compiuto fino a quel momento e le tappe raggiunte, nella consapevolezza che i ritmi di crescita sono individuali e non si susseguono in modo lineare (MI, 2021, p. 29).

Questo perché la valutazione ha quale obiettivo, o meglio dovrebbe avere quale obiettivo quello di “[...] individuare l'area potenziale di ogni bambino e di ciascun gruppo in modo da agire entro quest'area per sostenerne la crescita. La valutazione del percorso dei bambini va realizzata per riorientare le pratiche educative in un'ottica riflessiva, secondo modalità a prevalenza qualitativa (documentazioni narrative, verbalizzazioni, osservazioni, diari di bordo, ecc.). La valutazione degli apprendimenti dei bambini deve basarsi su una molteplicità di punti di vista: il gruppo di educatori/insegnanti, il singolo educatore/insegnante, il personale ausiliario, i genitori, i compagni vedono del bambino aspetti diversi che vanno integrati e composti in una visione unitaria della persona in fase di sviluppo, con la consapevolezza che ogni giorno ci saranno progressi e conquiste e, pertanto, ogni giudizio dev'essere

sere sospeso per privilegiare un atteggiamento di attesa, apertura, possibilità (ibidem)”.

Si tratta in tutti i casi di una idea di valutazione

[...] contestuale, narrativa e descrittiva della storia, dei progressi e conquiste di ciascuno, una valutazione estranea da ogni tipo di etichettamento o categorizzazione definite a priori dei bambini e del loro crescere e apprendere, una “valutazione formativa è narrativa, aperta agli sviluppi successivi, sempre espressa in termini positivi (descrive ciò che il bambino sa/fa, non ciò che ancora non sa/non fa), di valorizzazione, di incoraggiamento (ivi, p. 30).

L'approccio dovrebbe essere contestuale, narrativo e descrittivo rispetto ai progressi e alle conquiste del gruppo, escludendo qualsiasi forma di classificazione ed etichettamento in relazione a standard definiti a priori. La valutazione, come l'osservazione e gli altri strumenti della professionalità educativa, ha il senso di sostenere il processo di conoscenza e di comprensione della crescita, degli apprendimenti e del benessere infantile, di valorizzare i progressi, le conquiste e le competenze e di sostenere nell'adulto e nel gruppo di lavoro consapevolezza e intenzionalità professionali coerenti e armoniose.

L'autovalutazione e la valutazione del contesto sono a loro volta tematizzate nelle Linee pedagogiche 06, sempre per dare modo agli educatori e insegnanti di mettere a fuoco il contesto che insieme al bambino sono le coordinate di ogni progettazione e del curriculum educativo. Nelle Linee pedagogiche 06 è infatti scritto che la valutazione del contesto, “[...] inteso come l'insieme delle risorse materiali, umane e simboliche messe in atto da una realtà educativa per sostenere e promuovere la crescita dei bambini e di tutti coloro che se ne prendono cura, è un processo essenziale per riflettere sull'offerta formativa e sulle pratiche adottate allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli” (MI, 2021, p. 30).

La valutazione del contesto, così come intesa e descritta nel documento, necessariamente è da svolgersi periodicamente sia in itinere, in corso d'opera, sia alla fine del percorso e “deve essere seguita da progetti volti a ridurre le criticità individuate e/o a migliorare la qualità dell'offerta formativa, secondo un ciclo continuo di progettazione, realizzazione, riflessione e miglioramento” (ibidem). Si tratta ovviamente di una valutazione partecipata, ancora a sottolineare che deve

[...] essere collegiale e coinvolgere l'intero gruppo di educatori/insegnanti e collaboratori e, secondo modalità da regolare, anche altri soggetti quali: genitori, coordinatori, amministratori, ecc. Lo svolgimento in gruppo dell'attività di valutazione porta a rilevare e a individuare in maniera condivisa gli aspetti sia di criticità sia di qualità della propria realtà educativa, da cui possono scaturire assunzioni di responsabilità e azioni sinergiche nel realizzare cambiamenti migliorativi. Ha, quindi, un carattere riflessivo, di attenta considerazione dei processi attivati, degli esiti di quanto progettato e realizzato, e si basa essenzialmente sul dialogo tra i partecipanti e sul confronto con indicatori/descrittori, in modo da far emergere criteri e punti di vista da ricomporre poi in una visione di insieme che consenta innovazioni e riprogettazioni consapevoli [...] (MI, 2021, p. 30).

Di valutazione del contesto si parla anche rispetto alla scuola primaria nelle Indicazioni nazionali del 2012 in un paragrafo espressamente dedicato al tema della valutazione. Alle singole istituzioni scolastiche, è scritto, “spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne” (MIUR, 2012, p. 13).

Il percorso di conoscenza e di consapevolezza che si avvia con le osservazioni nel contesto educativo, in sezione e in classe, dei bambini e delle bambine, degli alunni e delle alunne è alla base di un processo progettuale, documentale e di valutazione che è garanzia della qualità dell'offerta educativa e didattica nella scuola dell'infanzia nella scuola primaria. È un processo sistematico e collegiale che sostiene nel personale educativo e docente consapevolezza, intenzionalità, responsabilità e riflessività che possono innovare e trasformare, attraverso la condivisione di riferimenti e di scelte, criticità in nuove possibilità, risorse in altre esperienze e creando contesti migliorati e migliorativi, garantire a bambine e bambini, agli alunni e alle alunne percorsi di benessere, esperienze di socializzazione, di crescita e di apprendimento efficaci e a loro misura.

3. Osservare a scuola.

La teoria, i metodi e il punto di vista dell'insegnante

Donata Ripamonti

1. Osservare: la teoria e i metodi

Da più parti e sempre più spesso viene sottolineata la complessità della professione insegnante: tante sono, infatti, le richieste, tanti i problemi derivanti dalla complessa società in cui viviamo dai quali gli insegnanti si sentono dominati e ai quali devono far fronte ogni giorno. I bambini e le famiglie a cui si rivolgono cambiano continuamente, così come i contesti, che variano a seconda della collocazione geografica e socioculturale. “Molte ricerche ci dicono che oggi la scuola sembra una missione impossibile perché sono tante le richieste, tanti i problemi, tanto complessa la civiltà in cui viviamo che gli insegnanti si sentono sovrastati dal compito che viene loro assegnato: alla scuola si chiede di essere luogo di cultura e di apprendimento, ma anche un luogo dove si interiorizzano le regole del vivere sociale, dove si impara a stare insieme e a diventare cittadini consapevoli e responsabili” (Mantovani, 2004, p. 28). Da ciò deriva inevitabilmente l'importanza di elaborare, da parte dei docenti, la consapevolezza che non può esistere un solo modo di insegnare, un solo modello a cui fare riferimento, non una sola soluzione, una sola risposta valida per sempre e adatta a tutte le situazioni, unitamente alla certezza che per essere un “buon insegnante”, capace di affrontare le sfide che una tale complessità presenta, non è più sufficiente disporre delle competenze tradizionalmente associate alle professionalità docente (disciplinari, didattiche, progettuali, valutative). Di conseguenza, la formazione degli insegnanti, di base e in servizio, è oggi sempre più orientata a promuovere anche capacità

di lettura dei contesti e di collegamento delle riflessioni teorico-metodologiche con la pratica educativa e didattica. Formare insegnanti consapevoli delle proprie rappresentazioni e capaci di scegliere fra le diverse opzioni teoriche e operative possibili significa incoraggiare in loro un atteggiamento di ricerca e la capacità di osservare, di osservarsi e di valutare i processi sociocognitivi, affettivi e organizzativo-istituzionali di cui essi stessi fanno parte. La complessità della classe, infatti, richiede spesso al docente decisioni rapide, che devono però essere accompagnate da un pensiero meta-riflessivo, che può riguardare non soltanto casi difficili o incidenti improvvisi, ma anche situazioni routinarie che vengono percepite come problematiche.

Quanto detto fin qui conduce a considerare la dimensione della riflessività nella professione docente, concetto che, a partire da Dewey all'inizio del XX secolo, ha rappresentato un punto fermo per gli studi sulla professionalità dell'insegnante. Riflettere significa indagare l'esperienza e le convinzioni personali che condizionano le decisioni prese, cercando di ricostruire il processo del pensiero che determina conseguenze nella pratica, processo in cui pensiero e pratica si collocano in un flusso ricorsivo circolare. Una linea di lettura ripresa poi da Schön negli studi sull'insegnante come professionista riflessivo (Schön, 1983, 1987). La riflessività è, quindi, essenziale per gli insegnanti che vogliano comprendere la natura complessa della classe e che intendano risolvere i problemi legati alla pratica dell'insegnamento, partendo dal mettere in discussione il processo di conoscenza e il ruolo dell'esperienza personale. Secondo Mortari "il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige" (Mortari, 2003, p. 154). Ne consegue che la formazione degli insegnanti dovrebbe consentire di acquisire la riflessività come postura professionale permanente.

Il percorso meta-riflessivo può essere agevolato da alcuni strumenti tra i quali l'osservazione, che mette a disposizione del docente un materiale esperienziale sul quale è possibile ritornare e riflettere in modo da mettere sistematicamente in discussione metodologie, strategie, punti di vista, pregiudizi (obiettivi, pratiche e saperi).

La storia della metodologia osservativa si fonda su diversi contributi teorici e modelli di osservazione, dal momento che il ricorso al metodo osser-

vativo per lo studio del comportamento e dello sviluppo umano è tutt'altro che recente. Ognuno di tali modelli presenta pregi e limiti che un insegnante deve conoscere nel momento in cui decide di ricorrere all'osservazione, così da poter scegliere di volta in volta il modello che meglio si presta in funzione degli obiettivi dell'indagine osservativa. Nelle pagine che seguono sono sinteticamente illustrate le principali caratteristiche dei più importanti modelli osservativi.

1.1 L'osservazione etologica

L'etologia è la scienza che studia il comportamento degli animali nel loro ambiente naturale e la loro evoluzione allo scopo di identificare quelle modalità d'azione comuni che si ritrovano in tutti gli esseri che appartengono alla stessa specie (detti appunto specie-specifici) e che sono quindi innati, determinati geneticamente. Quando i principi fondamentali dell'approccio etologico vengono utilizzati per indagare il comportamento umano (e quello infantile in particolare) si parla di "etologia umana". Secondo gli etologi il comportamento deriva dalla selezione naturale e la sua evoluzione ha la funzione di favorire l'adattamento dell'organismo all'ambiente. Gli studi etologici hanno influito profondamente sull'elaborazione di modelli volti a spiegare lo sviluppo. Si veda, per esempio, la teoria elaborata da John Bowlby (1969) sulla relazione di attaccamento madre-bambino, che, attraverso l'osservazione del comportamento infantile, descrive le strategie comportamentali a cui tutti i neonati fanno ricorso (pianto, vocalizzi, ecc.) per assicurarsi la vicinanza fisica della madre, la cura e la protezione dai pericoli. Il maggiore contributo che l'etologia ha fornito alle scienze umane è senza dubbio di carattere metodologico e riguarda i criteri che guidano la rilevazione e l'analisi dei dati osservativi.

Le caratteristiche principali dell'osservazione etologica sono:

- Il comportamento del soggetto studiato deve essere osservato nel suo ambiente naturale di vita, dove si manifesta spontaneamente nella sua specificità. Secondo gli etologi solo l'osservazione condotta in ambiente naturale consente di individuare i comportamenti specifici di una specie, che sono stati selezionati dall'evoluzione poiché più favorevoli alla sopravvivenza della specie in una determinata nicchia ecologica. L'osservazione, quindi, deve essere condotta sul campo e non in ambiente artificiale e non deve fare ricorso a misure indirette di rilevazione quali questionari, test, ecc.

- L'osservatore non deve interferire con la situazione osservata, deve, cioè, effettuare un tipo di osservazione non partecipante così da non influenzare in alcun modo o, perlomeno, il meno possibile la spontanea manifestazione del comportamento osservato. Questo tipo di osservazione può essere condotto con varie tecniche (ricorso a uno specchio unidirezionale, utilizzo di una videocamera, ecc.). Quando ciò non è possibile, l'osservatore può inserirsi nell'ambiente e iniziare a registrare i dati quando ritiene di essere ignorato dai soggetti presenti, evitando di partecipare in modo attivo alla situazione in atto. Deve cioè assumere un atteggiamento non invasivo, tenendosi a distanza e lasciare che i soggetti osservati familiarizzino con la sua presenza.
- L'osservazione deve essere descrittiva, non valutativa, priva di interpretazioni. Le indagini etologiche devono fornire una descrizione dettagliata dei comportamenti, scomposti in unità di analisi chiaramente osservabili che non prevedono valutazioni o inferenze dell'osservatore su intenzioni, motivazioni, emozioni. Una tale modalità osservativa permette di produrre un etogramma o repertorio comportamentale, una lista completa e dettagliata di descrizioni che si riferiscono a specifici comportamenti. Secondo gli etologi è importante descrivere i comportamenti in modo quasi anatomico, poiché ritengono che l'analisi di unità comportamentali minime risulta maggiormente attendibile e permette la comprensione di sistemi comportamentali complessi. Secondo gli etologi l'osservazione deve essere pura, priva di ipotesi precostituite, deve partire dalla descrizione del materiale osservativo e solo successivamente formulare delle ipotesi per poi ritornare a osservare. Le tecniche di rilevazione dei dati più usate dall'osservazione di tipo etologico sono:
- la dettatura al registratore, che permette di non distogliere lo sguardo dalla scena per scrivere. I dati così raccolti vengono poi trascritti e classificati secondo specifiche categorie di comportamento;
- la videoregistrazione, che consente di raccogliere una quantità maggiore di dati/informazioni e che non è condizionata da un eventuale affaticamento dell'osservatore. Il materiale osservativo che viene raccolto con questa tecnica viene poi sottoposto a un'analisi dettagliata. È importante che le riprese vengano effettuate in modo da evitare che il soggetto osservato modifichi il proprio comportamento poiché consapevole di essere osservato;

- la check list, un elenco di comportamenti predefiniti che una persona può manifestare in una determinata situazione. Lo strumento permette di accertarne la presenza e misurarne la frequenza. È importante che la check list comprenda tutti i comportamenti che si possono manifestare nella situazione in esame. Si tratta di uno strumento di facile utilizzo, che si presta a successive elaborazioni di tipo quantitativo. Non sempre, però, risulta essere preciso. Può accadere, infatti, che i comportamenti elencati non siano del tutto corrispondenti a ciò che succede sul campo o che non ve ne siano indicati alcuni che si presentano nella realtà.

Il contributo dell'approccio etologico alla storia del metodo osservativo è stato determinante per lo studio del comportamento umano in generale e di quello sociale infantile in particolare (interazione tra bambini, interazione madre/figlio). In generale, l'osservazione etologica insegna a distinguere in modo chiaro e preciso la descrizione di ciò che è osservabile dalla interpretazione di ciò che non è osservabile.

È importante però tenere presente che un impiego acritico di tale metodologia osservativa può presentare alcuni aspetti problematici. Bisogna innanzitutto essere consapevoli del fatto che, per quanto accurata e precisa, libera da giudizi e interpretazioni, la descrizione di un fenomeno non può garantire l'oggettività assoluta, dal momento che l'osservazione è sempre un'attività selettiva e "questo è tanto più vero nel caso dell'osservazione del comportamento di esseri umani, in cui l'appartenenza alla medesima specie di "osservatore" e "osservato" rende più facile una selezione di tipo interpretativo" (D'Odorico, 1990, p. 32). Anche la possibilità di osservare un fenomeno senza ipotesi, senza aspettative risulta essere piuttosto impossibile, dal momento che qualche forma di ipotesi è sempre presente nella mente dell'osservatore, più o meno consapevolmente.

La frammentazione del comportamento in unità, inoltre, può impedire la comprensione del significato globale di un comportamento in un particolare momento. L'importanza di osservare in ambiente naturale, infine, è stata spesso interpretata in modo restrittivo, escludendo la possibilità di introdurre modificazioni nel contesto. L'approccio etologico, in realtà, non esclude la possibilità di modificare alcune variabili ambientali nel contesto osservato.

1.2 L'osservazione ecologica

La psicologia ecologica, nata nel corso degli anni Cinquanta grazie al lavoro di alcuni studiosi tra cui Roger Barker e Herbert Wright (1951), studia le relazioni degli individui e le proprietà degli ambienti in cui essi vivono a partire da due assunti teorici e metodologici: l'interdipendenza tra organismo, comportamento e ambiente e la necessità di studiare il comportamento degli individui nei luoghi di vita quotidiana. Secondo tale approccio, infatti, il comportamento di una persona varia al variare delle circostanze nelle quali si manifesta. La situazione, quindi, influisce sul comportamento. La situazione, il contesto, l'ambiente assumono grande rilievo e costituiscono l'osservatorio nel quale collocarsi per comprendere i comportamenti delle persone. In altre parole, non è possibile fare previsioni sul comportamento umano a meno che non si sappia in quale situazione o contesto o ambiente si trovava l'essere umano in questione.

Le unità di analisi dell'approccio ecologico sono: *behavior episodes* (Barker, Wright, 1951), unità di azioni e situazioni caratterizzate da direzionalità costante e intenzionalità visibile, e *behavioral settings*, le specifiche situazioni in cui si osservano i comportamenti individuati.

La metodologia di rilevazione dell'approccio ecologico prevede una descrizione narrativa che non sovrapponga interpretazioni alla descrizione del comportamento. Le osservazioni possono poi essere integrate con note e commenti dell'osservatore. La durata massima del periodo di osservazione è di 30 minuti, scanditi in sotto unità.

L'osservazione ecologica presenta caratteristiche di estremo interesse in ambito pedagogico: l'inscindibilità dell'osservazione del soggetto da quella del contesto, del luogo naturale di vita e l'assunzione, come unità di analisi, di azioni guidate da scopi, osservate nel loro flusso di momenti antecedenti e conseguenti. I limiti di tale modalità di rilevazione riguardano invece la complessità della raccolta dei dati e dell'analisi del materiale raccolto.

1.3. L'osservazione piagetiana

Lo studioso svizzero Jean Piaget ha introdotto la metodologia osservativa semi-sperimentale nel campo della psicologia per meglio definire come apprendiamo, quali fattori sostengono e vincolano i nostri apprendimenti. Egli

elaborò la sua teoria sullo sviluppo del pensiero a partire dalla sistematica osservazione del comportamento del bambino (in particolare di quello dei suoi tre figli).

La metodologia osservativa di Piaget fu definita quasi-sperimentale o clinico-sperimentale perché guidata da ipotesi specifiche che vengono sistematicamente verificate in contesto naturale attraverso la manipolazione di variabili. Egli, infatti, combinava l'osservazione di comportamenti spontanei all'osservazione di comportamenti sollecitati attraverso la variazione di condizioni sperimentali. Durante l'osservazione Piaget parlava con il bambino osservato, gli chiedeva spiegazioni e si interrogava insieme con lui in merito alle cause e alle conseguenze di alcune questioni. Da qui il cosiddetto “metodo clinico”, ovvero una strategia caratterizzata da un'interazione dialogica con il bambino, tale per cui le domande dello sperimentatore sono guidate dalle risposte del bambino. Una tale modalità osservativa, che combina l'atteggiamento del clinico con quello dello sperimentatore, consente di sollecitare ciò che non viene spontaneamente detto o messo in atto. “L'esame clinico partecipa così all'esperimento, nel senso che il clinico si pone problemi, formula ipotesi, varia le condizioni e infine controlla ogni ipotesi in base alle reazioni provocate dalla conversazione. L'esame clinico partecipa anche all'osservazione diretta, nel senso che il buon clinico, pur dirigendo, si lascia dirigere e tiene conto di tutto il contesto mentale” (Piaget, 1926, p. 10).

Un altro aspetto interessante dell'osservazione piagetiana consiste nel fatto che tali osservazioni sono sistematiche e longitudinali, molto simili a una sorta di diario.

Alla metodologia osservativa di Piaget sono state rivolte critiche in merito al fatto che egli “guarda solo ciò che vuole vedere” e il suo interesse per una conoscenza di tipo qualitativo lo porta a trascurare la formulazione quantitativa dei dati sperimentali.

L'osservazione piagetiana può essere utilizzata in ambito educativo quando, per esempio, si presenta la necessità di verificare gli effetti di una determinata proposta, l'efficacia di una strategia d'intervento o di provare un nuovo materiale didattico. In questi casi l'osservatore non si limita a descrivere ciò che vede accadere ma, guidato da ipotesi precise, introduce alcuni cambiamenti nella situazione osservata per vederne gli effetti.

1.4 L'osservazione psicoanalitica

La psicoanalisi, scienza che studia i fenomeni mentali inconsci, nel corso degli anni è passata da una concezione positivista della realtà psichica, che ha caratterizzato l'intera opera di Freud, a una concezione costruttivista, secondo la quale la realtà è costruita da osservato e osservatore.

L'osservazione di orientamento psicoanalitico, che è nata come osservazione della relazione madre-bambino, ha avuto e ha tuttora una particolare influenza sulla concezione della relazione educativa. Tale approccio suscita, inoltre, importanti riflessioni sul rapporto tra osservatore e soggetto osservato. Una delle peculiarità dell'osservazione psicoanalitica, infatti, consiste nel prestare attenzione in due direzioni, verso il soggetto studiato e verso sé stessi.

L'osservazione psicoanalitica ha seguito due diverse direzioni, che possono essere anche considerate complementari. La prima, intrapresa da Anna Freud in Europa e da Margaret Mahler negli Stati Uniti, rivolta principalmente alla ricerca e finalizzata alla raccolta di dati sul mondo del bambino e delle sue relazioni; la seconda finalizzata alla formazione dello psicoterapeuta. I due filoni che si sono sviluppati nella storia della pratica osservativa psicoanalitica rappresentano le due facce del medesimo processo metodologico: da un lato si cerca di descrivere il dato con una certa aderenza e oggettività, dall'altro si esercita la consapevolezza emotiva relativa ai significati affettivi di quello stesso dato. Secondo l'approccio psicoanalitico l'osservatore è al tempo stesso distaccato, non coinvolto in ruoli che potrebbero modificare l'andamento dell'interazione, e partecipe, aperto alla dimensione emotiva della situazione osservata. Questo orientamento tiene conto del presupposto psicoanalitico secondo il quale le azioni umane possiedono più significati rispetto a quanto si possa osservare esternamente ed è possibile cogliere tali significati solo tramite l'analisi del vissuto di un osservatore inserito nel contesto osservato.

Le informazioni che vengono raccolte attraverso l'osservazione e che riguardano sia la situazione osservata sia le emozioni provate durante l'osservazione vengono poi interpretate secondo le ipotesi psicoanalitiche sul funzionamento psichico, consentendo, in tal modo, la comprensione profonda non solo dell'oggetto dell'osservazione ma anche dell'osservatore.

Nella descrizione di quanto osservato è concesso, anzi necessario, l'utilizzo di termini qualitativi e di interpretazioni. L'osservatore, infatti, quando

stende il protocollo, non deve soltanto riportare in modo dettagliato ciò che ha fatto il soggetto osservato, ma anche dare risalto alle proprie emozioni, ricorrendo quindi a vocaboli altamente qualitativi ed esplicitando ipotesi inferenziali.

In un articolo del 1951 Susan Isaacs indica i tre principi metodologici fondamentali su cui si basa l'osservazione psicoanalitica: l'attenzione ai minimi dettagli del comportamento del bambino, l'osservazione del contesto e lo studio della continuità genetica, in quanto il bambino è inserito in un continuum evolutivo a partire da predisposizioni genetiche, innate e universali (1951). L'osservazione non è guidata da domande a priori o da schemi preordinati, ma rimane "libera" e "fluttuante" (Bick, 1952).

Spesso la registrazione dei dati avviene in forma scritta e a posteriori, dando così luogo a protocolli molto descrittivi in cui l'attenzione si focalizza più sui processi interni (dinamiche) che su quelli esterni (comportamenti).

Successivamente il protocollo viene discusso e analizzato all'interno del gruppo di lavoro, con particolare attenzione alle risonanze emotive.

Tra i limiti di tale approccio si sottolineano: il problema dell'attendibilità dei dati raccolti, nel caso in cui l'osservatore è unico; la relativa affidabilità della registrazione, dal momento che viene effettuata a posteriori, con il rischio che il tempo trascorso tra il verificarsi di un evento e la sua registrazione possa contribuire a distorcere i dati raccolti; il ruolo e la posizione dell'osservatore, interna ed esterna alla relazione. L'osservazione psicoanalitica presenta però il grande pregio di fornire descrizioni ricche e dettagliate sul processo di crescita di un bambino all'interno delle relazioni affettive e risulta essere quindi una risorsa importante per la formazione di chi, per motivi professionali, all'interno di contesti istituzionali, si prende cura di bambini.

1.5 L'osservazione etnografica

L'osservazione etnografica nasce nell'ambito della ricerca antropologica ed etnografica. Queste discipline si sono occupate inizialmente di culture e popolazioni molto distanti dal mondo occidentale e solo in anni più recenti sono approdate allo studio di micro-culture come, per esempio, quella scolastica.

L'assunto di base dell'osservazione etnografica consiste nell'impossibilità di separare l'osservatore dall'osservato; la relazione tra i due, infatti, costituisce per certi versi il dato e va quindi resa esplicita.

La modalità di osservazione etnografica richiama l'approccio costruttivista, secondo il quale per comprendere la realtà è necessario calarsi in essa, entrare a far parte del contesto che si intende studiare mettendo da parte il proprio punto di vista. Solo in questo modo, infatti, è possibile ricostruire il senso dei fenomeni sociali che caratterizzano il gruppo, la comunità osservata.

Il metodo osservativo etnografico si caratterizza per i seguenti aspetti:

- osservazioni sul campo di lunga durata, nel corso delle quali l'osservatore, dopo essere entrato nel gruppo e averne guadagnata la fiducia, descrive in modo esaustivo i contesti naturali in cui si svolgono le azioni, le pratiche sociali, gli artefatti culturali;
- descrizioni particolareggiate, minuziose che devono analizzare i fenomeni in profondità per coglierne i sistemi di significati;
- il rapporto tra dati raccolti e teorie di riferimento è caratterizzato da ricorsività, continuo confronto che porta a rivedere le teorie alla luce dei dati raccolti.

A differenza di approcci che prevedono la neutralità dell'osservatore e la sua non partecipazione alla situazione osservata, alcune tecniche osservative di matrice etnografica fanno ricorso all'intrusività dell'osservatore (lo *shadowing*, per esempio, che consiste nel seguire come un'ombra il soggetto studiato in tutti i contesti che egli frequenta e che possono essere utili allo studio).

Sono molti i pregi dell'osservazione etnografica che ben si prestano allo studio dei fenomeni educativi, per loro natura complessi e da studiare quindi nell'ambiente naturale, nel loro accadere quotidiano. Ricordiamo, in particolare, l'accuratezza con cui devono essere redatte le note osservative, che devono risultare ricche di elementi del contesto in modo da restituire in maniera dettagliata tutto ciò che riguarda la situazione, le persone, le azioni, le parole ecc., l'estensione della descrizione, la pluralità dei materiali raccolti e la molteplicità delle fonti di informazione.

Questa modalità di osservazione, d'altro canto, prevede tempi lunghi e l'"immersione" di chi osserva nell'ambiente osservato per molto tempo, con il rischio che tenda a cercare solo ciò che gli interessa a partire dalle proprie piste interpretative. Per questo motivo è necessario ricorrere a una triangolazione tra ricercatori, così da discutere e confrontare le diverse ipotesi interpretative emergenti.

2. Osservare a scuola

In un libro dal titolo *Da lontano era un'isola*, l'artista e designer Bruno Munari (2006) invita i lettori alla scoperta di figure e storie nascoste in oggetti apparentemente “univoci” come le pietre. I sassi diventano così metafora delle infinite possibilità narrative che si possono rintracciare negli oggetti comuni cambiando il punto di vista da cui li si guarda e provando a vedere un po' meno e a osservare un po' di più, proprio come Sherlock Holmes invita l'amico Watson a fare in uno dei romanzi di Arthur Conan Doyle dicendogli: “Lei vede, ma non osserva. C'è una netta differenza” (2022, p. 4).

Trasferendo i messaggi di Munari e Conan Doyle in ambito educativo/scolastico possiamo affermare che l'osservazione si configura come uno strumento prezioso che consente ai docenti di mettere in campo “il distanziamento equilibrato e la riflessione” (MI, 2021, p. 28), per meglio orientare il loro intervento professionale, basandolo non su ciò che si è visto ma su ciò che si è osservato. In realtà accade spesso che gli insegnanti dichiarino di “osservare” costantemente i propri alunni e di essere molto attenti a tutto ciò che accade ogni giorno in classe. Questa interpretazione della nozione di osservazione, però, presenta tutti i limiti legati a una percezione spontanea e diffusa del contesto scolastico che, non ricorrendo a metodi e strumenti specifici, presenta tutti i rischi derivanti da una percezione soggettiva. Se ci si limita a guardare, infatti, senza utilizzare uno strumento per raccogliere i dati osservati e senza distinguere i fatti dalle opinioni e dalle interpretazioni, se tutto questo avviene in modo episodico e non costante e sistematico, si è esposti a un alto rischio di soggettività derivante da una rilevazione dei fatti parziale e/o distorta. La nostra mente, infatti, non riceve passivamente le informazioni che provengono dall'esterno, ma le filtra e le seleziona. È alla luce di queste considerazioni, per esempio, che, con il passare del tempo, la deposizione dei testimoni oculari nei processi, ritenuta in passato una delle prove principali alla base della decisione sulla colpevolezza o sull'innocenza dell'imputato, è stata considerata sempre meno affidabile. Anche Karl Popper, nel libro *Congetture e confutazioni* (2009), afferma: “I testimoni oculari spesso si sbagliano. Questo fatto è stato studiato sperimentalmente, con i risultati più sorprendenti ... È molto probabile che i testimoni più ansiosi di descrivere un evento come è realmente accaduto, facciano un gran numero di errori, specialmente se si tratta di descrivere cose eccitanti accadute rapi-

damente; e se un evento suggerisce qualche interpretazione allettante, allora, il più delle volte, si lascia che quest'interpretazione distorca ciò che si è effettivamente visto" (p. 47).

Quando si chiede agli insegnanti se ritengono che l'osservazione sia importante per il loro lavoro, all'unanimità rispondono che si tratta di una pratica essenziale. Quando però si chiede loro di spiegare in che modo osservano, con quali strumenti, che uso fanno delle osservazioni, dalle risposte emergono incertezze e difficoltà e risulta evidente che molti confondono l'osservare con il guardare, mentre altri, pur riconoscendo il valore dell'osservazione, lamentano la difficoltà di conciliare tale pratica con le tante, troppe cose da fare. Vi sono poi insegnanti che credono di conoscere molto bene i propri alunni per il fatto che trascorrono molto tempo con loro e li *guardano* ogni giorno, trascurando il fatto che, senza il ricorso a una osservazione sistematica, che consenta loro di prendere la giusta distanza da uno scenario con il quale si ha eccessiva familiarità, che rende difficile vedere in modo nuovo ciò che si ha sotto gli occhi ogni giorno (Sclavi, 2003), si rischia di valutare ciò che accade in modo approssimativo e sbrigativo. Succede, infatti, che inevitabilmente l'attenzione dell'insegnante si concentri solo o soprattutto su alcuni alunni, spesso su quelli che con i loro comportamenti si fanno notare, che sono percepiti come "problematici", "irrequieti" o "in difficoltà", trascurando quelli che invece appaiono più "tranquilli" e "diligenti". È importante, invece, che, a seguito di un'accurata pianificazione, lo sguardo rispettoso e interessato dell'insegnante si posi su tutti gli alunni di una classe attraverso una raccolta sistematica di osservazioni, in modo tale che a tutti venga riservata la dovuta attenzione. Tutti i bambini, infatti, hanno il diritto di essere osservati, di ricevere dai loro insegnanti quello che deve essere considerato come un gesto di cura. È indispensabile, inoltre, osservare lo stesso bambino in situazioni diverse, in interazione con persone diverse, in modo da evitare di esprimere valutazioni basandosi sull'osservazione di un singolo episodio, che potrebbe non essere rappresentativo del suo comportamento usuale.

2.1 Osservazione e attese dei docenti

Numerosi studi e ricerche (Hamre, Pianta, 2001; Molinari, 2010) hanno rivelato che tutto questo ha importanti implicazioni sulla didattica, sul

modo di svolgere le lezioni, di interrogare e valutare, di ascoltare, di incoraggiare e di richiamare alle regole e, di conseguenza, sugli apprendimenti degli alunni e sulla competenza sociale (Howes, Hamilton, Matheson, 1994). Le attese dei docenti condizionano la quantità e la qualità delle interazioni che essi hanno in classe con i bambini, facilitando o riducendo la loro motivazione a imparare (Ricchiardi, 2005). Quanto sopra detto evidenzia il fatto che, contrariamente a ciò che affermano molti insegnanti: “per me i miei alunni sono tutti uguali”, la natura delle relazioni che essi intraprendono con i propri alunni varia notevolmente da bambino a bambino ed è spesso determinata non dall’esito di accurate osservazioni effettuate su *ciascun* alunno, ma da una conoscenza superficiale dei bambini, talvolta solo di alcuni.

Nel quadro di una didattica individualizzata e rispettosa delle peculiarità di ogni alunno è quindi necessario che gli insegnanti ne valorizzino l’unicità a partire da una buona conoscenza delle loro caratteristiche, costruita attraverso una precisa e puntuale attività osservativa (Genovese, Kanizsa, 1989).

2.2. *Vedere, guardare e osservare*

Ma cosa significa “osservare”? Che differenza c’è tra “vedere”, “guardare” e “osservare”, verbi che spesso vengono utilizzati come se fossero sinonimi?

Sul vocabolario della lingua italiana si legge che “osservare” significa “esaminare con attenzione motivata da ragioni critiche, tecniche, scientifiche, o anche da semplice curiosità, allo scopo di ottenere una visione completa o dettagliata dell’oggetto in questione, farsene un’idea precisa ed eventualmente darne un giudizio” (Devoto, Oli, p. 1303) e che si differenzia dal verbo “guardare” inteso come “soffermare lo sguardo su qualcosa o su qualcuno” (ivi, p. 865) e da “vedere”, definito “percepire con gli occhi” (ivi, p. 2081). Osservare, dunque, significa guardare con attenzione qualcosa, qualcuno, un particolare fenomeno, una situazione assumendo uno sguardo mirato, che mette a fuoco tutto ciò che si ritiene rilevante in relazione all’obiettivo dell’osservazione e che nel contempo esclude, attraverso un’operazione di selezione, tutto ciò che, in relazione all’obiettivo, rilevante non è. Alla luce di questa precisazione risulta evidente il fatto che spesso, nella vita personale e professionale, si vede e si guarda, ma non si osserva. Si crede, cioè, di avere

osservato attentamente e di avere colto tutti i dettagli di ciò che si è visto, ma in realtà lo si è guardato senza intenzionalità e senza profondità dello sguardo e, soprattutto, senza avere registrato in modo sistematico, attraverso uno strumento, tutti gli elementi che costituivano la situazione osservata. In tal caso non si può parlare di osservazione ma di uno sguardo superficiale, parziale, più attento ad alcuni aspetti piuttosto che ad altri.

Un'osservazione oggettiva?

Anche quando l'osservatore decide di fare ricorso a procedure molto rigorose, nell'intento di restituire una descrizione della realtà il più fedele possibile, il rischio di distorsione dei fatti legato alla soggettività rimane. L'osservatore deve sicuramente tendere all'obiettività, sapendo però che è impossibile raggiungerla, poiché molti sono i rischi derivanti dalla soggettività.

È possibile individuare, infatti, una serie di insidie, di "trappole" (Ziglio, Boccalon, 2006) che possono incidere in maniera sensibile sul modo in cui si osserva, portando a enfatizzare alcune informazioni, alcuni aspetti a scapito di altri, a descrivere in modo distorto, alterato le situazioni, a restituire narrazioni rigide e non autentiche degli allievi. Il primo di questi rischi è rappresentato dal pregiudizio, dal latino *praeiudicium*, sentenza anticipata, "giudizio precedente all'esperienza" (Mazzara, 1997, p. 10), opinione costruita senza una conoscenza diretta dei fatti, delle persone, che può quindi condizionarne fortemente la valutazione e indurre in errore. Come hanno dimostrato numerosi studi nessuno è esente dai pregiudizi. Può quindi accadere a ogni essere umano di elaborare una valutazione prematura riguardo a una persona, a un evento basandosi su generalizzazioni, credenze, piuttosto che su evidenze oggettive, valutazione che poi può influenzare il modo in cui si interagisce con la persona in questione. Bisogna ricordare, inoltre, che il pregiudizio può essere sia positivo che negativo. Se si ha un pregiudizio positivo nei confronti di una persona, si tenderà a fidarsi di lei, a essere accoglienti nei suoi confronti, a metterla a suo agio. Se, invece, si ha un pregiudizio negativo verso una persona, si tenderà a evitare di avere interazioni con lei o si agiranno nei suoi confronti comportamenti ostili e/o ingiusti. Nel caso in cui a un insegnante accade di essere vittima di pregiudizi nei confronti dei propri alunni (ma il fenomeno riguarda anche la relazione con i colleghi, con i genitori, ecc.), la relazione con loro risulterà inevitabilmente "inquinata", con pesanti conseguenze

anche sui risultati scolastici e sulla loro motivazione. È bene ricordare che alcuni pregiudizi, basati, per esempio, su stereotipi etnici, di genere o legati a specifiche abilità, possono nascere in un insegnante ancora prima che egli faccia il suo ingresso in una classe.

Un'altra trappola che minaccia il percorso dell'insegnante osservatore è costituita dalla superficialità, ovvero dalla tendenza a passare rapidamente dalla visione dei fatti alla loro interpretazione basandosi su "quello che sembra". Un tale atteggiamento, però, non può essere ritenuto professionale, proprio perché non supportato da rigorose osservazioni e da una successiva attività riflessiva, necessaria per interrogarsi sui reali significati di quanto osservato. Spesso i bambini lanciano segnali che gli insegnanti devono saper cogliere attraverso una raffinata capacità di osservazione, che aiuta a considerare proprio quegli aspetti che sfuggono a uno sguardo sommario e non attento.

Agli insegnanti accade quotidianamente di vedere e guardare i propri alunni. Si tratta spesso di osservazioni casuali, non intenzionali. Per dotarsi di un metodo di indagine che consenta di raccogliere informazioni sui comportamenti e sui fatti in modo accurato e completo è necessario abbandonare lo sguardo superficiale, il vedere, il guardare, per affidarsi a uno sguardo più attento, accurato, che consenta di sospendere qualsiasi interpretazione o giudizio e di prendersi tempo per osservare. Se, per esempio, l'attenzione di un insegnante è attratta dal pianto di un bambino al quale un compagno ha sottratto un giocattolo, ma l'insegnante non ha avuto la possibilità di osservare quanto accaduto prima, potrebbe giungere a interpretazioni superficiali dell'accaduto anziché chiedersi e cercare di capire le reali ragioni di tale gesto (si tratta di un'azione compiuta per riappropriarsi dell'oggetto con cui stava giocando oppure per aggredire il compagno o, ancora, per restituire il giocattolo a un terzo bambino al quale era stato sottratto in precedenza?). Ciò che è rilevante per comprendere una situazione non sempre è visibile "al primo sguardo". Ascolto e osservazione si configurano come momenti privilegiati di sospensione del giudizio, che educano alla cautela nell'interpretazione, a un pensiero aperto, flessibile, critico.

Chi pratica attività osservativa deve poi fare i conti anche con la trappola delle proiezioni del paradigma culturale (Barber, 1972, p. 425) del contesto sociale al quale appartiene, ovvero "ciò che crediamo di vedere quando analizziamo una situazione che è estranea al contesto in cui siamo vissuti e

alle conoscenze che abbiamo acquisito” (Ziglio, Boccalon, 2006, p. 14). Le convinzioni, i valori, le norme che definiscono la cultura di un individuo influenzano il suo modo di vedere le cose, di interpretare gli avvenimenti. Le proiezioni distorcono la realtà che osserviamo perché le attribuiamo significati che appartengono al nostro paradigma culturale.

Nella scuola dell’infanzia, per esempio, il periodo dell’ambientamento, insieme ai momenti di ingresso e uscita, è per gli insegnanti un’occasione unica e importante per osservare i bambini insieme ai loro genitori, per intercettare stili educativi e di attaccamento, abitudini familiari, modalità di comunicare, consolarsi, incoraggiarsi, ecc., per cogliere necessità e potenzialità. Se, però, gli insegnanti osservano tali momenti facendo ricorso alle proprie teorie implicite e non riescono a esercitare forme di decentramento culturale, risulterà per loro più difficile rileggere criticamente quanto osservato.

Un’altra trappola insidiosa per un osservatore è costituita dall’influenza che le proprie aspettative possono avere sul processo di osservazione. Si tratta di un fenomeno noto anche come “effetto Pigmalione” (Rosenthal, Jacobson, 1968), che può portare a un’osservazione distorta, poiché l’osservatore tende a notare solo ciò che si aspetta di vedere e ignora ciò che è in contrasto con le proprie aspettative. Tale effetto può anche indurre l’osservatore/insegnante a comportarsi in modo da confermare le proprie previsioni, influenzando, di conseguenza, il comportamento dei soggetti osservati. Se un insegnante nutre aspettative positive nei confronti dei propri studenti, agisce nei loro confronti di conseguenza, ovvero sarà più empatico e creerà un clima migliore per l’apprendimento. Al contrario, aspettative negative nei confronti degli studenti possono indurre in loro scarsa autostima, che avrà conseguenze negative sul loro rendimento.

Il punto di vista costituisce un’altra pericolosa trappola per chi osserva. Esso, infatti, determina una visione delle cose a seconda del ruolo, delle conoscenze, della sensibilità dell’osservatore. La prospettiva da cui si osserva cambia la percezione dell’oggetto osservato. Gregory Bateson (1972), riflettendo sul concetto di molteplici visioni del mondo, invita a riflettere sulle proprie capacità di osservazione e a guardare la realtà da più punti di vista, con “occhi differenti”. Per quanto riguarda l’osservazione “pedagogica” (Bondioli, 2007, p. 17), poi, Anna Bondioli ci ricorda che “Sia che l’osservazione si configuri come pratica formativa per chi intende diventare educatore o per

chi già insegna; sia che la si svolga per meglio conoscere caratteristiche e peculiarità dei destinatari dell'intervento educativo o per riflettere sul proprio operato sulla base delle reazioni degli allievi; sia che la si utilizzi come base per progettare gli interventi educativi o come strumento per valutarli; sia che la si conduca "nel corso dell'azione" o fuori da esso, qualsiasi siano dunque le finalità per cui si intraprende un'osservazione, esiste sempre un "punto di vista" privilegiato che è quello di colui cui è attribuito un ruolo educativo ed esiste sempre un "telos", e cioè un riferimento valoriale che guida il reperimento delle informazioni".

2.3. Dalla soggettività all'intersoggettività

Da quanto illustrato nelle pagine precedenti risulta evidente che esistono numerosi metodi di osservazione, che dipendono dai numerosi approcci teorici di riferimento, dalle differenti concezioni dello sviluppo infantile. Quando un osservatore sceglie il metodo e la tecnica osservativa da utilizzare per effettuare un'osservazione, deve considerare la prospettiva teorica di riferimento, ma anche la situazione specifica che intende osservare e l'obiettivo che si prefigge con tale osservazione. A tale complessità si deve aggiungere poi il problema della soggettività/oggettività dell'osservazione, che, come si è visto, investe sia la fase di rilevazione che quella di interpretazione dei dati raccolti. A tale proposito va ricordato che "C" è chi considera la soggettività come un rischio possibilmente da evitare perché fonte di errore e c'è chi invece la vede come una risorsa, un ulteriore elemento conoscitivo e considera la soggettività una via principe per la conoscenza e la comprensione di un evento di una situazione, di un comportamento. Secondo la logica sperimentale classica è necessario eliminare il più possibile i rischi di distorsione dell'osservazione legati alla soggettività di chi la conduce (si pensi al tipico esperimento di laboratorio condotto dal chimico o dal biologo); in altri campi del sapere, quali per esempio la psicoanalisi, le inferenze e le impressioni soggettive vengono invece considerate una risorsa, una ricchezza: la soggettività è dichiarata e se ne sfruttano le potenzialità informative [...] Quello degli effetti della soggettività è comunque un grosso problema: anche qualora si adottino procedure osservative molto rigorose e controllate, il rischio di distorsioni legate alla soggettività rimane. L'obiettività, la perfetta aderenza alla realtà è una meta a cui l'os-

servatore deve tendere anche se è un concetto limite, forse impossibile da tradurre in pratica, soprattutto quando si tratta di osservare l'uomo, i suoi atteggiamenti, le sue reazioni emotive, il tono delle sue relazioni con gli altri". (Braga, Mauri, Tosi, 1994, pp. 53-54)

Come può dunque essere superato il problema della soggettività nell'osservazione?

Riconoscere l'esistenza delle trappole, delle possibili contaminazioni tra elementi soggettivi e dati di fatto è sicuramente il primo passo per evitare distorsioni o visioni parziali della realtà. Per fare in modo che i dati raccolti attraverso l'osservazione siano attendibili è inoltre necessario, una volta ultimata l'osservazione, fare ricorso all'interosservazione, ovvero alla discussione analitica tra più soggetti di quanto osservato.

L'analisi e la discussione in gruppo, a più voci, del materiale raccolto attraverso l'osservazione permette di giungere a una condivisione intersoggettiva dei risultati attraverso il confronto di punti di vista diversi e, a volte, contrastanti. Il confronto offre agli insegnanti la possibilità di sospendere il proprio personale punto di vista, di considerare quelli dei colleghi e, laddove opportuno, anche quelli dei genitori, di integrarli con il proprio e di giungere a una visione più ampia e più complessa della situazione osservata. Sarà così possibile tornare a considerare la situazione osservata con un repertorio più ricco di interpretazioni. "Passare dalla soggettività all'intersoggettività non significa negare il soggettivo, i diversi punti di vista individuali: la soggettività, se cosciente e dichiarata, può essere un arricchimento, una risorsa, un contributo conoscitivo. Passare dalla soggettività all'intersoggettività significa invece mettere insieme i diversi punti di vista soggettivi, creare le condizioni affinché possano comunicare; solo così si può recuperare l'informazione contenuta nella situazione osservata nella sua globalità e complessità e quindi evitare il rischio di interpretazioni parziali, affrettate, riduttive" (Braga, Mauri, Tosi, 1995, p. 59). Si pensi per esempio ai diversi modi di intendere, da parte degli insegnanti, i concetti di autonomia, di aggressività, oppure all'idea diversa che i docenti, da un lato, oppure docenti e genitori, dall'altro, si costruiscono in merito al medesimo alunno. Solo un confronto intersoggettivo, che parte però non da pregiudizi e aspettative, ma da osservazioni sistematiche, può consentire di andare oltre i punti di vista personali. Intraprendere questa strada di dialogo e di confronto a partire dall'osservazione implica l'assunzione da

parte degli insegnanti di una postura riflessiva (Dewey, 1933; Schön, 1983; Schön, 1987; Striano, 2001; Mortari, 2002; Mortari, 2003) che consente di rivisitare criticamente il proprio punto di vista, il proprio operato, prendendo le distanze dall'agire e interrogando i pregiudizi, i saperi e le teorie sottesi ai propri comportamenti in modo da promuovere negli insegnanti una sempre maggiore consapevolezza (Braga, 2009).

Molto spesso gli insegnanti, pur consapevoli dell'importanza di osservare i propri alunni, il contesto scolastico, lamentano la difficoltà di trovare il tempo da dedicare sia alla pratica osservativa che alla fase intersoggettiva, ammettendo di ricorrere all'osservazione solo quando si trovano ad affrontare situazioni "anomale" o "critiche". È importante ricordare, tuttavia, che l'osservazione è uno strumento che caratterizza la professionalità docente e che l'acquisizione di una postura osservativa rigorosa è parte integrante delle competenze degli insegnanti, che solo a partire dall'osservazione possono mettere a punto interventi educativi rispondenti alle necessità di ogni singolo alunno e, di conseguenza, più efficaci.

4. L'osservazione, una scelta intenzionale e progettata

di Elena Luciano, Francesca Linda Zaninelli

1. Perché osservare? La definizione dell'obiettivo

Per gli insegnanti scegliere di osservare una sezione di scuola dell'infanzia o una classe di scuola primaria “implica rendere espliciti chi, che cosa e come osservare e, in via preliminare, discutere il senso e le peculiarità dell'operazione di osservazione, operazione solo in apparenza scevra da problemi e priva di nodi da sciogliere” (Ferrari, 2007, p. 51). Ciò significa che la scelta stessa dell'osservare non può essere estemporanea bensì implica una progettazione intenzionale dell'osservazione stessa.

Quella dell'osservare è infatti “una pratica professionale precisa che va avviata per conoscere, o verificare, aspetti della classe e della didattica non ben padroneggiati o esplorati, dunque in riferimento a una domanda che l'insegnante si pone: a proposito di taluni allievi, talune modalità di apprendimento, o talune dinamiche interpersonali, e così via. Dunque si avvia una procedura di osservazione come intenzionale raccolta di informazioni per conoscere bene (o per conoscere meglio) una situazione, rilevante per la didattica (...) l'osservazione ha proprio la funzione specifica di bloccare la percezione del “già noto”, anzi è concepita esattamente per evitare gli automatismi interpretativi a cui tutti siamo soggetti, e a cui non si sottraggono nemmeno gli insegnanti, che attraverso la loro esperienza si costruiscono delle rappresentazioni (degli allievi, della classe, della materia e dei suoi contenuti, delle relazioni interpersonali) che possono essere distorcenti (bias)” (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 181).

Sia nella scuola dell'infanzia sia nella scuola primaria, è importante considerare che l'osservazione non è uno strumento per risolvere problemi, anche se risulta essere di grande supporto agli insegnanti quando in classe si percepiscono alcune criticità o si registrano fatiche e difficoltà o comportamenti particolari. Anche in questi casi, così come nella quotidianità dei contesti educativi e scolastici l'osservazione è innanzitutto una pratica per conoscere, per accrescere consapevolezza e per capire più approfonditamente ciò che corre velocemente e freneticamente davanti agli occhi degli insegnanti nella quotidianità della giornata a scuola: osservare è dunque una pratica che consente agli insegnanti di comprendere in modo più chiaro e dettagliato peculiarità relative al contesto, alle bambine e ai bambini, al gruppo classe, a particolari situazioni o momenti della giornata.

Per questo, appare fondamentale che l'insegnante sia consapevole del grande apporto di sapere e conoscenza che l'osservazione fornisce, rendendo propriamente scientifico – e non estemporaneo, approssimativo o meramente associato a opinioni o stereotipi – lo studio dei comportamenti in quanto rilevati empiricamente nella quotidianità del contesto educativo e scolastico, nel loro vivo accadere dentro al contesto e nel qui e ora (in questa determinata sezione, alle ore 10.50, in presenza di questi determinati bambini, durante lo svolgimento di quella determinata proposta didattica o di quel gioco...), attraverso dati registrati e resi dunque comunicabili e confrontabili intersoggettivamente (Barbieri, Mantovani, 1978), per esempio tra insegnanti (di una sezione/classe o di più classi o della scuola), tra insegnanti e genitori, e pure tra insegnanti e bambini (Carr, 2012).

Va altresì evidenziato che “lo strumento dell'osservazione è ovviamente strumento elettivo per conoscere fatti che si svolgono, sviluppi di eventi, dati fattuali, ed è meno vocato a raccogliere stati d'animo od opinioni, per i quali appunto disponiamo di altri strumenti” (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 184).

Osservare a scuola risponde allora a diversi obiettivi: è utile per conoscere approfonditamente i comportamenti di uno o più bambini nel contesto scolastico, ovvero per acquisirne una conoscenza approfondita e individualizzata (D'Odorico, Cassibba, 2001), per formulare ipotesi educative, per verificarne la validità o per riformularne di nuove, così come per mettere alla prova approcci, metodi e teorie educative ai quali le scelte educativo-didattiche degli insegnanti si ispirano e sottoporli costantemente a discussione critica (Barbieri, Mantovani, 1978).

Osservare è utile per cogliere, analizzare e comprendere i comportamenti dei bambini osservati singolarmente così come in gruppo, le loro interazioni, il gioco, la cooperazione tra loro durante un lavoro di gruppo, la loro capacità di intervenire in una discussione tra pari, la capacità di gestire un conflitto con un'amica o di supportarla in un momento di difficoltà ma anche l'attenzione di un gruppo classe durante una lezione frontale, il clima di classe o la capacità di calcolo o di lettura ad alta voce di un singolo bambino. Si tratta di raccogliere e analizzare comportamenti dei bambini per rilevare come essi si modifichino nel contesto di apprendimento per loro predisposto da parte degli insegnanti.

Accanto a ciò, l'osservazione risulta essere una pratica virtuosa anche per l'autosservazione dei professionisti dell'educazione, e per consentire agli adulti coinvolti in classe di analizzare e monitorare come i propri comportamenti e le proprie scelte educative e didattiche incidano sulle relazioni con e tra bambini, sui loro esiti di apprendimento nonché sulla qualità delle esperienze che essi sperimentano a scuola. Non a caso, spesso l'osservazione diviene anche una pratica di formazione degli insegnanti che si inserisce nell'ambito dei progetti di sviluppo professionale continuo degli stessi: in tali casi l'osservazione è finalizzata ad accrescere le competenze degli insegnanti impegnati in percorsi di aggiornamento e formazione continua relativamente alla descrizione e analisi del proprio lavoro, alle competenze di documentazione, progettazione, valutazione, riflessione critica sull'esperienza, nonché alle competenze relative, di volta in volta, a temi e contenuti più specifici e circoscritti, rilevati attraverso gli strumenti osservativi proposti in sede formativa.

Le pratiche osservative sono altresì cruciali anche per l'istituzione scolastica stessa, ovvero per "le esigenze autovalutative connesse a pratiche di miglioramento, e, peraltro, va ricordato che tutte le innovazioni o sperimentazioni dovrebbero includere un piano di osservazione, cioè una raccolta attenta di informazioni di verifica" (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 181).

La pratica dell'osservazione ha così importanti e plurime funzioni, sia di conoscenza sia di controllo e analisi rigorosa della gestione della classe e della didattica in essa proposta: "può essere fatta per scopi diversi e scopi diversi determinano differenze nelle strategie e nei fuochi dell'osservazione, differenze nei suoi livelli di sistematicità e di formalizzazione" (Ferrari, 2007, p. 51).

Imparare a definire di volta in volta perché osservare diviene cruciale per gli insegnanti che si cimentano in tale pratica in quanto proprio la formulazione dell'obiettivo dell'osservazione, insieme al cosa osservare, consente loro di dirigere il proprio sguardo in modo specifico e di mirare con lucidità e attenzione dedicata all'oggetto che si è interessati a osservare, evitando di disperdere la concentrazione su altri elementi che la ricchezza del contesto scolastico offre. Del resto, osservare ogni cosa è impossibile, mentre osservare un focus circoscritto è sostenibile e importante per le motivazioni sopra illustrate. Va tuttavia anche considerato che proprio l'individuazione di un focus di osservazione costituisce una scelta non priva di criticità e “uno dei problemi dell'osservatore” (ibidem).

2. Che cosa osservare? La scelta del focus

In particolare, relativamente al cosa sia possibile osservare nel contesto scolastico, ovvero al focus specifico e circoscritto verso cui l'insegnante può indirizzare il suo sguardo osservativo e la sua capacità attentiva, va considerato che si può focalizzare l'osservazione su una pluralità di elementi, che dipendono essenzialmente dagli obiettivi individuati.

Infatti, se lo sguardo curioso e interessato dell'insegnante che osserva è sempre focalizzato su un aspetto specifico (il comportamento di un singolo bambino, la relazione tra due o più bambini, la conversazione tra insegnante e bambino, l'utilizzo che un gruppo di bambini fa di un determinato spazio come il giardino della scuola o un angolo gioco della sezione o, ancora di un materiale specifico proposto in aula...), esso dipende da ciò che intende conoscere, approfondire, scoprire.

Per esempio, se nella scuola primaria “voglio conoscere il comportamento di una classe durante le lezioni di matematica dovrò definire esattamente quali aspetti del comportamento mi sembrano rilevanti: L'attenzione? L'iniziativa verbale? La condotta degli allievi? La collaborazione tra pari? Se sono tutti questi, e altri ancora, il focus deve generare una guida alle azioni da selezionare e osservare selettivamente” (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 184).

In una sezione di scuola dell'infanzia, se si è interessati a comprendere l'autonomia di bambine e bambini di tre anni, sarà prima utile chiarire cosa si intenda per autonomia e quali siano i comportamenti che si è interessati

a osservare e a promuovere in termini di autonomia (la capacità di vestirsi e di svestirsi? La capacità di servirsi una quantità di cibo rispondente ai propri bisogni e alla propria fame? O la capacità di orientarsi autonomamente negli spazi interni alla scuola? O, ancora, la capacità di prendere parola o iniziativa nel gioco con i pari? O quella di gestire ordinatamente i materiali?). Si tratta di chiarimenti necessari per orientare l'osservazione e consentire la raccolta di dati attendibili, considerando che nel concetto di autonomia rientrano dimensioni plurime e complesse relative alla crescita di bambine e bambini: "Sviluppare l'*autonomia* significa avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; provare soddisfazione nel fare da sé e saper chiedere aiuto o poter esprimere insoddisfazione e frustrazione elaborando progressivamente risposte e strategie; esprimere sentimenti ed emozioni; partecipare alle decisioni esprimendo opinioni, imparando a operare scelte e ad assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli" (MI, 2012, p. 21).

Qualsiasi sia l'obiettivo e il focus dell'osservazione dell'insegnante, affinché i dati raccolti siano considerati affidabili, è fondamentale che, nella scuola dell'infanzia così come nella scuola primaria, le osservazioni siano situate e i bambini vengano osservati da parte degli insegnanti nel contesto educativo e nelle situazioni usualmente vissute e sperimentate per gran parte della loro quotidianità e non in contesti artificiali e predisposti ad hoc.

In tal senso, il fare dei bambini e i loro comportamenti possono essere esplorati e conosciuti da parte degli insegnanti solo se colti in relazione dinamica con il contesto, definito da Bondioli come "l'insieme delle risorse materiali, umane e simboliche che un'istituzione o un'agenzia organizza e mette in gioco allo scopo di produrre una ricaduta formativa sui destinatari dell'azione educativa" (Bondioli, 2004, p. 33). "Questo è il punto significativo e qualificante per chi intenda osservare le attività dei bambini: considerarle in modo non decontestualizzato" (Ferrari, 2007, p. 62), il che significa che, per esempio, l'osservazione di un bambino che sussurra alcune parole all'orecchio del compagno di classe durante una lezione di storia non può essere un comportamento immediatamente compreso se non dentro un'analisi situata delle condizioni in cui quel comportamento si è verificato e pertanto non può certo essere frettolosamente interpretato come un segno di distrazione o disinteresse, bensì è necessario comprendere cosa stava accadendo prima e durante quella lezione, che tipo di spiegazione fosse, quale fosse in quella classe il ruolo attribuito ai bambini e quale all'insegnante, come fossero lì

concepiti i saperi e la costruzione della conoscenza, quali i legami tra i pari, quali i tempi e le regole etc.

È solo ed esclusivamente dentro la specificità di un contesto concreto che può essere colto e compreso, ovvero registrato e analizzato, l'agire di un bambino o di più bambini, ovvero il suo senso e i suoi significati: "quando il target dell'osservazione è un unico "oggetto" (o "soggetto"), per esempio il bambino, l'osservatore, assumendo una prospettiva di primo piano, "zumma" su di esso cogliendo dettagli che, utilizzando altri sistemi di osservazione, andrebbero persi, ma rinuncia a una visione di insieme, che solo una prospettiva di "campo lungo" o "quadrangolare" potrebbe fornire. L'"agire" del bambino accade sempre in un contesto, che ha sue caratteristiche differenti da caso a caso. E questo contesto ha ricadute sul fare del bambino" (Ferrari, 2007, p. 62).

Ciò richiede di considerare il fare dei bambini solo nella complessità delle variabili di un contesto e dunque in relazione a quella pedagogia latente che Anna Bondioli ha definito come "l'insieme delle pratiche, delle regole, delle abitudini, delle routine, degli avvenimenti, delle attività e delle usanze caratteristici di un certo contesto, che, pur non essendo del tutto soggette a deliberazione cosciente da parte degli agenti educativi, hanno comunque una ricaduta formativa sui bambini che in tale contesto, meglio, da tale contesto, sono chiamati ad apprendere Partiamo infatti dall'ipotesi che l'adattamento di un bambino a un contesto educativo sia un processo di apprendimento riguardante regole di comportamento, bien-faire, savoir-faire, modalità di interazione e relazione con diverse figure, condotte appropriate ai ruoli e che tale apprendimento sia profondamente influenzato dalle situazioni che il bambino quotidianamente esperisce anche qualora tali situazioni non siano sotto il diretto controllo degli agenti educativi" (Bondioli, 2002, p. 12).

Inoltre, definire il proprio oggetto di osservazione riflette anche gli assunti teorici e metodologici che fondano le scelte progettuali, didattiche ed educative dell'insegnante o degli insegnanti che di volta in volta si cimentano nell'osservazione. Nell'ambito di una scuola che si ispira alle teorie socio-costruttiviste, per esempio, la dimensione sociale, relazionale e cooperativa sarà particolarmente promossa e orienterà osservazioni di bambini in relazione con gli altri e con l'ambiente.

Definire il proprio campo osservativo, ovvero il perché e cosa osservare è una fase fondamentale dell'osservazione perché solo individuando un legame

stretto e coerente tra l'obiettivo (perché osserviamo?) e l'oggetto dell'osservazione (cosa osserviamo?), è possibile rilevare dati realmente significativi e utili per accrescere conoscenze e consapevolezza del singolo insegnante così come del gruppo di colleghe/i (di classe, di sezione, di plesso...) con i quali si confronta.

Solo l'acquisizione di dati significativi e attendibili, ovvero raccolti tramite ripetute, continuative e sistematiche osservazioni e non viziati dalla soggettività di chi ha osservato, consente poi un'analisi degli stessi (con colleghi innanzitutto, ma anche con genitori e allievi laddove possibile) per progettare o riprogettare (per esempio una proposta didattica, uno spazio dedicato al gioco o all'accoglienza dei bambini all'avvio della giornata educativa e scolastica, agli apprendimenti scientifici in laboratorio), nonché per valutare (per esempio gli apprendimenti dei bambini o un contesto).

Sono dunque moltissimi i focus che l'insegnante può osservare, ogni elemento, ogni soggetto, ogni relazione del contesto di apprendimento può essere osservato e analizzato. Solo a titolo esemplificativo, si può considerare che è possibile osservare un gruppo di bambini impegnati in un lavoro di gruppo al fine di comprendere come riescono a cooperare o di indagare le relazioni sociali tra loro o i loro dialoghi:

L'insegnante dice: "Bimbi, ricordate settimana scorsa, quando avete fatto quest'attività con questi pezzettini di puzzle e avete formato delle frasi"? (Li mostra tenendo in mano un pezzo di puzzle e protraendo il braccio verso l'alto). I bimbi rispondono in coro: "Siiiii", interviene Emma e dice "Dobbiamo, come l'altra volta, scrivere le frasi che facciamo con il nostro gruppo sul nostro quaderno?". L'insegnante annuendo risponde: "Sì, ricordiamo bene cosa dobbiamo fare. Adesso io distribuisco i pezzi di puzzle, vi ricordo che su ogni pezzo c'è scritto un nome, una cosa o un'azione", l'insegnante prosegue con la distribuzione e una volta finito dà il via all'attività. Il gruppo osservato, il primo, inizia così a formare le prime frasi; Luca dice "La puzzola mangia la nonna", Omar ribatte: "Ma no, mettiamo che mangia la mela", Vanessa risponde: "Bella idea! Va bene!". Tutti d'accordo, scrivono la frase sul quaderno.

Così come è possibile osservare un solo bambino nel contesto classe durante la lezione, per esempio per cogliere e meglio comprendere il suo comportamento ritenuto critico da alcuni insegnanti:

Cesare comincia a tirare i calci al banco. Il compagno di banco urla: “basta, mi dai fastidio!”. L’insegnante si avvicina e invita Cesare ad aprire il quaderno e a svolgere il lavoro e aggiunge: “Se hai bisogno di aiuto, io sono qui”. Cesare sorride e annuisce. Apre il quaderno, inizia a scrivere. L’insegnante si allontana. Cesare strizza gli occhi, corruccia la fronte. Prende un pastello blu e fa uno scarabocchio sulle operazioni in colonna. Chiude il quaderno, lo lancia sul tavolo del vicino di banco, riprende a dare calci al banco e, a quel punto, viene invitato dall’insegnante a uscire dall’aula per rilassarsi e prendere una “boccata d’aria”.

L’osservazione potrebbe essere utile anche per cogliere l’interesse e la concentrazione di un bambino in relazione con uno specifico oggetto o un materiale o in uno spazio specifico, interno o esterno, come nei brevi brani osservativi di seguito riportati, raccolti per esplorare i comportamenti dei bambini, le loro autonomie nel vestirsi o nell’uso di spazi e materiali o, ancora, per comprendere l’utilizzo dei bambini di un certo spazio ed eventualmente riprogettarlo:

Anna si siede sulla panchina davanti al mobiletto basso degli stivali, sfila un paio di stivali di gomma di colore verde, infila il destro nel piede sinistro e il sinistro nel piede destro. Si alza, corre verso la finestra aperta e esclama: “Maestra, oggi giochiamo con il fango!”. Poi torna a sedersi dove era poco prima. Si sfila prima uno stivale, poi l’altro. Ride e sussurra qualche parola nell’orecchio dell’amica sdraiata sulla panchina. Infila lo stivale destro nel piede destro e lo stivale sinistro nel piede sinistro. Si alza, fa un salto e esclama: “Giusto!”.

Jasmine raccoglie la coccinella da terra, la posa sul tavolo di legno. Corre in sezione, apre l’armadio giallo, sfila una scatola di latta colorata e la appoggia sul tavolo. Apre la scatola di latta e estrae una minuscola scatolina di carta bianca. Torna in giardino sventolando in aria la piccola scatolina di carta, si avvicina al tavolo e dice: “ecco un letto per la coccinella”.

Paolo conta ad alta voce le salviette appese sui ganci nel bagno: “1, 2, 3...” Conta fino a 10. Al numero 10 si ferma e esclama: “Manca la salvietta di Alice. Maestra, perché oggi non è venuta a scuola? Scriviamole una lettera”.

L'osservazione potrebbe essere utile anche per conoscere le modalità di separazione dei bambini dalla figura familiare (o di ricongiungimento a essa):

L'insegnante si avvicina alla coppia papà-Asia sorridendo, le parla: "Ciao Asia, buongiorno papà! Benvenuti! Come state?". La bambina dice: "Ciao Giada mia" e sorride, stringendo la mano del papà. Il papà lascia piano la mano di Asia e le sfila prima una manica del cappotto, poi l'altra. La bambina lo guarda e sorride. Il padre si rivolge all'insegnante: "Oggi siamo in ritardo rispetto al solito perché abbiamo fatto una cosa speciale. Vuoi raccontarlo tu, Asia, alla maestra?".

Gli esempi potrebbero continuare all'infinito; quelli introdotti, infatti, non sono certo esaustivi di cosa gli insegnanti possono osservare nel contesto scolastico, bensì evidenziano che per comprendere a fondo i fatti della quotidianità, il contesto in cui si situano e gli attori che lo abitano lo sguardo osservativo può posarsi su qualsiasi aspetto purché in modo mirato, concentrato, specificatamente focalizzato e consapevole.

3. Come e quando osservare? La scelta dello strumento di osservazione

Dopo aver definito perché e cosa osservare, per l'insegnante è necessario scegliere come osservare (quali strumenti utilizzare? Chi osserva?), e quando farlo (in quale/i momento/i della giornata scolastica? con che tempi e quale durata?). A tal proposito, va certamente chiarito che anche queste scelte, come le precedenti, sono tutte connesse tra loro ed è importante rientrano in un disegno progettuale coerente e organico al quale l'insegnante che intende osservare è chiamato, da solo o più auspicabilmente nel gruppo di colleghe e colleghi insegnanti o anche, laddove utile, nel gruppo interprofessionale, in accordo cioè con altri professionisti chiamati a dialogare per un intervento educativo integrato e condiviso, per esempio, con bambini con disabilità o con Dsa o con una qualunque tipologia di bisogni educativi speciali (assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri infantili, logopedisti, pediatri o psicomotricisti).

Ciò significa che non è possibile improvvisare un'osservazione senza pianificare con precisione perché, come, cosa, chi osservare e come e da chi poi saranno utilizzati i dati raccolti.

Per osservare, in particolare, è possibile riferirsi a due distinte famiglie di tecniche di rilevazione e registrazione dei dati, ovvero tecniche più naturali, ovvero quelle manuali effettuate con carta e matita, da un lato, e tecniche automatiche, dall'altro (videoregistrazione, audioregistrazione, tecniche di rilevazione computerizzate...); inoltre la registrazione dei dati osservati può avvenire attraverso rilevazioni di tipo narrativo (l'osservatore descrive per iscritto, o parlando al registratore oppure filma la sequenza) oppure attraverso strumenti di osservazione strutturati, che prevedono il ricorso a un sistema di codifica, rilevando dunque i dati in modo selettivo sulla base di una selezione precedentemente definita di categorie di comportamenti, come avviene nelle check list (Mantovani, 1995).

Se dunque gli strumenti di osservazione che l'insegnante può adottare sono molti, di seguito verranno presentati in particolare due strumenti osservativi, qui proposti in quanto innanzitutto rispettano i principi di analiticità descrittiva, di non valutatività, di assenza di interferenza dell'insegnante osservatore e di sostenibilità per la pratica educativa (Braga, Tosi, Mauri, 1994). Si tratta di due strumenti ritenuti particolarmente formativi per allenare quotidianamente lo sguardo dell'insegnante a cogliere nel contesto dati utili a rendere le proposte educative e didattiche sempre più consapevoli, situate e centrate su interessi e risorse dei bambini e delle bambine e sulle peculiarità del contesto educativo e scolastico in cui essi vivono e imparano.

3.1 L'osservazione descrittiva e il protocollo carta-matita

Secondo Cardarello e Antonietti (2019), per raccogliere i dati osservati nel contesto educativo e scolastico la scrittura è un “elemento cardine”, perché “scrivere quanto si è osservato è un'operazione basilare per procedere poi a rilevare il complessivo svolgimento del fenomeno in oggetto. I modi possono essere quelli più naturali del resoconto carta e matita sotto forma di narrazione di eventi, oppure quelli più artificiali (cioè costruiti ad hoc) consentiti da un sistema codificato di annotazione, come le check list, le griglie di categorie predefinite. Nel primo caso ci si deve misurare con un rischio insidiosissimo dell'osservazione, e cioè quello di una scrittura interpretativa, che non restituisce al lettore ciò che accade ma una sua interpretazione. Ed essa implica una prima deformazione della realtà, contraria al principio della fedeltà alla situazione osservata” (p. 185). Proprio per questo l'insegnante che

osserva deve fare molta attenzione per esercitarsi in una “scrittura sorvegliata” (ibidem) e astenersi così, almeno in fase di osservazione e raccolta dei dati, da valutazioni e commenti soggettivi, rimandando la sua attività interpretativa (individuale e in gruppo) al termine della raccolta e rilevazione dei dati.

Se spesso infatti l'interpretazione o l'opacità, l'ambivalenza e la vaghezza si insinuano nel linguaggio che usiamo (ibidem), una scrittura descrittiva, sufficientemente attenta a fornire dettagli colti nel contesto e a evitare termini ambigui o generici è di rilevante importanza. Per esempio, osservare che “un bambino gioca alla cucina” è eccessivamente generico e indefinito, così come evidenziare che “il bambino gioca nell'angolo del gioco simbolico con gli attrezzi da cucina” è nuovamente generico e parziale, pur aggiungendo qualche dettaglio, perché non chiarisce a chi legge cosa significhi giocare in quella situazione specifica, cosa stia facendo il bambino, con quali materiali. Avremmo dati più chiari relativamente a quanto effettivamente accaduto nel contesto se invece l'osservazione riportasse che: “Marco ha preso un frisbee che era appoggiato sul tavolo in giardino e ha detto ‘questo è il piatto’”.

È chiaro che poche righe offrono qualche spunto di conoscenza, ma maggiori dettagli aiutano l'insegnante a comprendere meglio aspetti di quel bambino e di quella scena osservata. In questo caso, per esempio, abbiamo dati di una scena che potrebbe essere di per sé significativa per valutare l'interesse e il coinvolgimento di questo bambino nel gioco simbolico, nella relazione con la sua insegnante e pure l'abilità nel calcolo fino al numero 5 se l'osservatore aggiunge che: “Poi ha riempito il frisbee con alcune manciate di terra e ha infilato 5 bastoncini raccolti per terra. Si è poi avvicinato all'insegnante Marta tenendo il frisbee con due mani e ha detto, sorridendo e guardandola negli occhi: “ecco la tua torta di compleanno! Soffia le candeline, oggi compi 5 anni!”.

I comportamenti dei bambini sono “definiti spesso con terminologie non univoche, che danno luogo a contrapposizioni astratte tra colleghi, perché il riferimento o il fatto non sono descritti ma codificati frettolosamente e in base a un lessico individuale (...). Va ribadito perciò che una scrittura il più possibile scevra da qualunque interpretazione costituisce un esercizio professionale rilevante per qualunque insegnante e per qualunque comunità professionale. Se un docente annota sistematicamente alcuni comportamenti di certi allievi è per tenerne memoria, cioè per avere a disposizione testimonianze o documentazioni utili (quale che sia lo scopo) anche a distanza di tempo, quando la sua mente ne avrà smarrito ovviamente le coordinate

precise; perciò anche per l'insegnante che voglia costruire un suo archivio di conoscenze osservative, la scrittura quanto più descrive puntualmente e quanto meno interpreta e riassume tanto più sarà fruttuosa" (Cardarello, Antonietti, 2019, p. 186).

In tal senso, uno strumento particolarmente agile ed efficace oggi in uso nella scuola è il protocollo carta-matita, che consente agli insegnanti di raccogliere dati puntuali quanto più viene allenata la loro capacità attentiva – pur necessariamente selettiva – e la capacità di trascrivere velocemente il flusso reale di azioni, eventi e comportamenti lungo il loro accadere.

Il protocollo carta-matita è infatti una registrazione manuale di dati utilizzata per descrivere il più dettagliatamente possibile una situazione nella quale uno o più bambini sono impegnati, ovviamente sulla base del perché e cosa si è interessati a osservare, per esempio un singolo bambino intento a giocare in giardino o a esplorare un materiale al microscopio o a leggere un testo ad alta voce oppure in dialogo con un'insegnante oppure un gruppo di bambini impegnato in un lavoro cooperativo o in una lezione con l'insegnante di storia.

Si tratta di una metodologia osservativa di tipo diaristico che non prevede l'uso di griglie predeterminate per verificare la presenza o meno di certi comportamenti o categorie di comportamento da osservare, bensì una registrazione di dati che ha il vantaggio di raccogliere dati in modo immediato e facilmente sottoponibili ad analisi qualitativa e i limiti dovuti al rischio di dispersione di dati importanti non colti per via dell'inevitabile selezione dell'occhio umano e al rischio di soggettività dell'osservatore, che come già chiarito nel capitolo 3 può comunque essere contenuto dall'analisi interpretativa a più voci, per esempio con il gruppo di colleghi (Braga, Tosi, Mauri, 1994).

L'osservazione descrittiva carta-matita può essere raccolta in diretta, ovvero durante l'azione oppure a posteriori, successivamente a essa. Chiunque si cimenterà per la prima volta nella realizzazione di un protocollo carta-matita si misurerà con la frustrazione legata alla fatica di trascrivere ogni dettaglio osservato e, in caso di interazioni verbali tra i soggetti osservati, per esempio, di trascrivere sia i loro dialoghi diretti sia le loro azioni al fine di rilevare una registrazione più fedele, completa, realistica possibile, anche se mai davvero oggettiva, come già chiarito nel capitolo 3. Allenarsi a produrre più protocolli carta-matita allenerà certamente tale capacità di trascrizione dettagliata e descrittiva, esercitando al contempo la postura osservativa dell'insegnante,

ampliando la consapevolezza del suo agire e la sua conoscenza di ciò che nel contesto accade, rendendo il suo sguardo sempre meno viziato da pregiudizi e giudizi. Laddove invece l'insegnante decida di fare un'osservazione a posteriori rispetto alla scena osservata, maggiore sarà il rischio di descrivere fatti e comportamenti viziati dalla propria memoria e dal proprio sguardo selettivo e, in tal senso, poter contare comunque su note e appunti scritti, sarà certamente imprescindibile.

La realizzazione di un protocollo osservativo carta-matita solitamente non supera i 15/20 minuti, coerentemente con le capacità attentive richieste all'osservatore e in considerazione della ricchezza di dati che è possibile cogliere in tale periodo temporale (Braga, Tosi, Mauri, 1994). Tuttavia, si tratta di un'indicazione da considerare con flessibilità: va infatti considerato che anche l'osservazione di una scena di pochi minuti, soprattutto se realizzata in un momento significativo dal punto di vista delle azioni e interazioni dei bambini e registrata da parte di un osservatore esperto, ovvero attraverso la registrazione di dati cospicui, fedeli, dettagliati e soprattutto espressi in modo descrittivo, può fornire agli insegnanti elementi rilevanti ai fini dell'analisi.

È importante innanzitutto che il protocollo osservativo carta-matita possa riportare alcuni dati relativi ai soggetti osservati e osservatori (età e nome del bambino osservato, nome dell'osservatore, eventuali altri soggetti presenti), al tempo (data, ora) e al luogo nel quale l'osservazione è avvenuta (scuola, classe, lezione di... momento di gioco libero...). Per esempio, si riporta di seguito l'incipit di un protocollo osservativo, che potrà chiarire la situazione anche a chi (per esempio altri insegnanti o genitori) non era presente durante la scena osservata e potrà essere riutilizzato anche a distanza di tempo dalla sua elaborazione grazie alla presenza dei dati iniziali:

Data: 20 gennaio 2024

Bambino osservato: Andrea, 6 anni e mezzo,

Classe 1^a Scuola Primaria XXX di Milano

Osservatrice: Sofia (tirocinante)

Numero bambini presenti: 20

Fascia età: 6 anni circa

Altre persone presenti: Adele, insegnante di Italiano

Ora inizio osservazione: 9.30

Ora fine osservazione 9.45

Per poter comprendere a pieno il senso dell'osservazione, è inoltre importante raccogliere alcuni dati relativi al contesto nel quale la scena si situa e i soggetti osservati sono inseriti. In tal senso, risulta utile indicare in poche righe alcuni dettagli relativi alla collocazione spaziale del soggetto osservato (o dei soggetti osservati) nel contesto (l'osservazione avviene durante una lezione in una classe di scuola primaria? o in giardino alle ore 8.30 durante il momento dell'accoglienza di bambini e famiglie in una scuola dell'infanzia? o durante una visita didattica sul territorio?) e le attività in cui sono coinvolti (è un momento di gioco libero? o di esplorazione scientifica in laboratorio o nello spazio verde della scuola? o un momento di discussione tra bambini in cerchio in un'assemblea di classe? o un momento di valutazione degli apprendimenti?).

Per esempio, la descrizione del contesto all'inizio di un protocollo osservativo potrebbe essere la seguente:

Contesto: l'osservazione dell'alunno Andrea è avvenuta durante lo svolgimento della lezione di Italiano (modulo dalle ore 9.20-10.30), dopo l'ora di matematica. Prima di iniziare l'osservazione, la classe ha accolto la maestra di italiano con un saluto, ricambiato dalla stessa con un sorriso: "Buongiorno a voi, bambini. Felice di rivedervi!". L'insegnante adagia borsa e giacca sulla sedia della cattedra, estrae il computer dalla borsa e firma il registro. I bambini colgono l'occasione per parlare tra di loro, bere e sistemare il proprio tavolo da lavoro. L'atmosfera appare tranquilla. Andrea indossa una tuta sportiva blu scuro ed è seduto al suo banco (il primo banco di fianco al muro a sinistra della porta d'ingresso dell'aula).

Laddove utile, la scelta di inserire, all'inizio del protocollo carta-matita, anche una piantina della classe o comunque dello spazio e degli arredi presenti durante l'osservazione può fornire dettagli utili in fase di analisi.

Dopo una prima parte di presentazione del contesto, l'osservazione propone poi la descrizione delle azioni, dei fatti e dei comportamenti dei soggetti osservati attraverso un linguaggio attento a non interpretare né valutare la situazione e i comportamenti, e a proporre il più fedelmente possibile i contenuti così come accaduti nella realtà, fornendo un quadro più completo e globale possibile rispetto alla collocazione spaziale del bambino osservato (o dei bambini osservati), alle azioni in cui è coinvolto e alle interazioni sociali

che mostra lungo il periodo di tempo osservato. Di seguito l'esempio fornito da una studentessa tirocinante:

1 *Andrea¹ è seduto sulla sedia in modo scomposto e continua a far cadere oggetti:*
 2 *ha il braccio sinistro posto sullo schienale, il braccio destro posto sul banco e la*
 3 *schiena appoggiata al muro. Il bambino rivolge lo sguardo verso il suo compagno*
 4 *di banco con il quale sta interagendo. Andrea afferra, con la sua mano sinistra,*
 5 *la gomma rettangolare riposta nel suo astuccio a tre cerniere, rosso e nero, situa-*
 6 *to aperto all'angolo in alto a sinistra del banco, e inizia a muoverla nell'aria*
 7 *seguendola con lo sguardo e simulando, con la bocca, il rumore di un motore.*
 8 *Interagisce con il compagno, il quale esegue la stessa azione.*
 9 *Poco dopo i bambini fanno scontrare le loro gomme. Andrea contemporanea-*
 10 *mente allo scontro, esclama: "Boom!". Al termine dell'azione, si china legger-*
 11 *mente in avanti e ride rumorosamente con il coetaneo al suo fianco. Poco dopo,*
 12 *la maestra si alza dalla cattedra, si ferma di fronte alla classe e afferma: "Bene*
 13 *bambini, ora sistemiamoci, sediamoci tutti composti e iniziamo la lezione. Gli*
 14 *incaricati a distribuire i quaderni, si alzano e distribuiscono il quaderno blu".*
 15 *Andrea, udendo la voce dell'insegnante, stacca la schiena dal muro e, aiutan-*
 16 *dosi con le braccia, si posiziona frontale verso la lavagna. In seguito, avvicina*
 17 *a sé il banco e rivolge il suo sguardo all'insegnante. Mentre ascolta in silenzio*
 18 *le indicazioni assegnate, muove la gomma, ancora nella sua mano destra, sul*
 19 *piano del banco capovolgendola da destra a sinistra e poi ancora da sinistra*
 20 *a destra. Mentre attende che uno dei compagni incaricati gli consegna il suo*
 21 *quaderno, il bambino riposiziona la gomma nell'astuccio. Successivamente*
 22 *nota che la matita del suo compagno, impegnata nella ricezione del quaderno,*
 23 *sta per cadere. Andrea prova ad afferrarla allungando il braccio ma non riesce.*
 24 *Rivolge lo sguardo al suo coetaneo e, indicando la matita a terra, esclama: "Ti*
 25 *è caduta la matita!". Poco dopo, la compagna di classe incaricata nella distri-*

¹ La numerazione delle righe del protocollo carta-matita è una pratica che facilita la comunicazione tra coloro che analizzano l'osservazione. La numerazione delle righe offre infatti la possibilità agli insegnanti (e anche ai genitori, laddove coinvolti) di fare preciso riferimento ai comportamenti osservati (a un certo punto del protocollo), promuovendo così il confronto intersoggettivo attraverso una continua e sistematica connessione tra un'interpretazione e il comportamento osservato nella realtà che sostanzia e giustifica tale interpretazione.

26 *buzione passa a Andrea il suo quaderno, il quale lo raddrizza e lo appoggia*
27 *chiuso sul banco. Nell'attesa che tutti i compagni ricevano il proprio materiale,*
28 *Andrea tira fuori e reinserisce nell'apposita "tasca" della copertina il cartoncino*
29 *del contrassegno. La maestra richiama l'attenzione della classe dicendo: "Chi ha*
30 *già ricevuto il quaderno, lo apra a pagina nuova e inizi a trascrivere la data e*
31 *il titolo in rosso Leggete le parole che ho appena scritto sulla lavagna". Andrea*
32 *apre il suo quaderno e, sfogliando le pagine una a una, trova la "pagina nuova".*
33 *Afferra con la mano destra la matita, appoggiata sul banco di fianco all'astuccio.*
34 *Appoggia la testa sulla mano del braccio sinistro piegato con il gomito sul banco,*
35 *sbuffa e, dopo aver fissato la lavagna di fronte a lui, inizia a trascrivere le parole*
36 *in stampatello maiuscolo che sono segnate su di essa. Mentre scrive muove le gam-*
37 *be penzolanti alternativamente avanti e indietro. Poco dopo distende il braccio*
38 *sinistro sul banco e adagia la testa direttamente su di esso. Finisce di trascrivere*
39 *la data odierna in questa postura, rivolgendo lo sguardo alternativamente sulla*
40 *lavagna e sul quaderno, pronunciando sottovoce i quadretti da saltare tra una*
41 *lettera e l'altra. Terminata la trascrizione della prima riga, stacca la punta della*
42 *matita dal quaderno, l'appoggia sul banco e, con la mano sinistra, inizia a farla*
43 *rotolare avanti e indietro sul piano da lavoro. Il sopraggiungere della maestra*
44 *(che stava controllando che tutti avessero terminato l'esercizio per poter prose-*
45 *guire la lezione) richiama l'attenzione di Andrea, il quale immediatamente, di*
46 *scatto, si ricompone, afferra il pastello rosso e prosegue la trascrizione. Poco dopo,*
47 *si alza dalla sedia, osserva il lavoro ormai terminato del compagno di banco e*
48 *afferma: "Maestra vero che mi aspetti?". La maestra risponde in modo stizzito:*
49 *"Se non ti fossi distratto avresti finito anche tu". Andrea guarda la maestra*
50 *in silenzio, poi china il capo, si risiede sulla sedia, impugna il pastello rosso e*
51 *riprende il lavoro.*

Andrea è un bambino di classe prima di una scuola primaria, osservato dalla tirocinante in quanto segnalato dalla maestra come un bambino molto distratto, poco interessato ai temi proposti durante le lezioni di Italiano e affaticato dalla necessità di assumere una posizione statica nel banco e di rispettare le regole del nuovo contesto scolastico, come del resto accade a moltissimi bambini da poco inseriti in questo grado scolastico.

Nel protocollo carta-matita sono stati registrati molti dati e in modo molto dettagliato, il che consente di comprendere il tipo di movimenti fatti da Andrea, i dialoghi tra lui e la maestra grazie alla presenza di dialoghi diretti,

che meglio chiariscono le parole comunicate evitando il rischio di distorsioni soggettive, nonché la sequenza delle azioni.

Tuttavia, vi sono alcuni termini che denotano una valutazione da parte della tirocinante, come per esempio la frase alla riga 1 “*è seduto sulla sedia in modo scomposto e continua a far cadere oggetti*”, l'avverbio “*rumorosamente*” alla riga 11 o la locuzione avverbiale “*in modo stizzito*” alla riga 48, forse indotta da alcune delle trappole illustrate nel capitolo 3, come per esempio i pregiudizi provocati dai racconti dell'insegnante. Inoltre, alcune espressioni sembrerebbero ambigue nella misura in cui attribuiscono un'intenzione al bambino osservato (“*Mentre ascolta in silenzio le indicazioni assegnate*” riga X, “*Mentre attende che uno dei compagni incaricati gli consegni il suo quaderno*” riga Y o “*nota che la matita*”...). Anche l'espressione “*la maestra richiama l'attenzione*” alla riga 29 denota una certa ambiguità nel linguaggio, nonché una sfumatura interpretativa da parte di chi scrive l'osservazione, che ancor più descrittiva sarebbe stata se avesse per esempio indicato: “*La maestra dice a tutti i bambini: 'Chi ha già ricevuto il quaderno...'*”. Inoltre, sarebbe stato possibile descrivere, ipoteticamente, che “*la maestra passa davanti al banco di Andrea e lui dopo 2 secondi riprende in mano il pastello e ricomincia a scrivere*”, mentre la frase utilizzata dall'osservatrice (“*Il sopraggiungere della maestra (che stava controllando che tutti avessero terminato l'esercizio per poter proseguire la lezione) richiama l'attenzione di Andrea*”) sembrerebbe suggerire sia un'intenzione dell'azione dell'insegnante, non certa, sia una relazione di causa-effetto che non è possibile osservare nei fatti, ovvero nella contingenza dei comportamenti osservati ma che può certamente essere interpretata in tale direzione in fase di analisi.

Gli insegnanti avranno dunque un materiale utile, se pur perfettibile, per comprendere meglio i comportamenti di Andrea nel contesto classe e per comprendere se i comportamenti segnalati alla tirocinante siano davvero interpretabili come inadeguati e problematici o se vi siano altre letture possibili dei medesimi comportamenti, per esempio legate a pregiudizi degli insegnanti stessi nei suoi confronti. Certamente la scelta di tornare più volte a osservare il bambino attraverso rilevazioni di dati meno soggettive e più descrittive, realizzate in momenti diversi della giornata scolastica e anche eventualmente a opera di diversi insegnanti, consentirà loro di co-struire intersoggettivamente una conoscenza più ricca e completa rispetto ad Andrea nel contesto classe, ovvero una conoscenza più fedele e aderente

possibile alla realtà e meno viziata da pregiudizi o aspettative negative sul suo conto.

La seguente osservazione è stata invece raccolta da un osservatore partecipante, ovvero da un insegnante inserito nel contesto e direttamente coinvolto nella relazione con il bambino osservato e con altri bambini intenti a dormire e a disegnare nella medesima stanza:

Data: 31/10/2023

Scuola dell'Infanzia XXX

Classe/sezione: Gialla

Bambino osservato: Carlo

Età (in anni e mesi): 5 anni e 3 mesi

Numero bambini presenti: 17

Fascia età: 4/5 anni

Adulto che osserva (specificare nome e ruolo): Paolo, insegnante

Altre persone presenti: due educatrici

Ora inizio osservazione: 15:00

Ora fine osservazione: 15:15

Breve descrizione di situazione e contesto (disegnare una pianta dell'ambiente in cui è avvenuta l'osservazione con disposizione degli arredi e descrivere sinteticamente che cosa sta avvenendo prima dell'inizio dell'osservazione):

Dopo aver pranzato e giocato in salone, i gruppi di ogni sezione rientrano nelle aule per il riposo. In questa scuola non esiste un'aula designata per il sonno, per questo i bambini vengono fatti sedere ai tavoli, viene messa della musica rilassante e chi vuole dormire poggia la testa sul tavolo. Chi non vuole dormire può fare un disegno libero o un gioco non rumoroso (pongo, incastri, bambole, ecc.)

- 1 h. 15.00 – Carlo dopo aver dormito per 30 minuti si sveglia da solo e, sapendo*
- 2 che può fare un gioco non rumoroso o disegnare, prende un foglio e si viene a*
- 3 sedere in un tavolo in cui ci sono io che sto disegnando insieme ad altri 5 bam-*
- 4 bini che non hanno dormito. Mi chiede se può disegnare quello che vuole e io*
- 5 gli rispondo di sì. Dato che in questi giorni abbiamo colorato delle zucche di*
- 6 Halloween da appendere alla porta, decide in autonomia di disegnarne altre*

7 chiedendomi se poi avrebbe potuto appendere insieme alle altre. Gli rispondo
8 nuovamente di sì e inizia a disegnare. All'inizio mi chiede: "maestro puoi dise-
9 gnarmi te la zucca che io poi la coloro che non la so fare", al che io gli rispondo
10 dicendo di provare a disegnarla e vedere cosa esce, poi se non gli piace lo avrei
11 aiutato a disegnarla. Carlo inizia a disegnare e alla fine esce una zucca quadrata
12 grande tutto il foglio. Noto che il bambino guarda il disegno un po' perplesso poi,
13 dopo un minuto di ragionamento, mi guarda ridendo e mi dice: "Paolo, questa
14 non è più una zucca è una maschera di un robot di Halloween". Io mi metto
15 a ridere insieme a lui e gli dico che è venuta benissimo. Carlo continua con il
16 lavoro, la colora con le matite e la ritaglia. È molto bravo a ritagliare, mi chiede
17 aiuto solamente per tagliare l'interno degli occhi e della bocca. Nel mentre che lo
18 faccio lui disegna e colora un'altra maschera più piccola per il suo fratellino che
19 sta nella sezione dei verdi sempre nella stessa scuola.

La scelta dell'insegnante di registrare l'osservazione di Carlo e di essere al contempo direttamente coinvolto nella scena osservata comporta ovviamente per l'insegnante un aggravio di impegno e di responsabilità perché è contemporaneamente coinvolto nell'osservazione e nella registrazione dei dati e nella relazione educativa (nell'attività di disegno con i bambini). Presumibilmente questo ha comportato la possibilità di una minore attenzione ai dettagli, una registrazione più frettolosa dei dialoghi, per lo più riportati in forma indiretta o con una sintassi poco chiara ("al che io gli rispondo dicendo di provare a disegnarla e vedere cosa esce, poi se non gli piace lo avrei aiutato a disegnarla"). Emergono peraltro anche diversi termini valutativi ("decide in autonomia di disegnarne altre", "il bambino guarda il disegno un po' perplesso poi, dopo un minuto di ragionamento").

Inoltre, anche in questo caso, come nel protocollo precedente, sembra esserci l'attribuzione a un'intenzione del bambino alla riga 1-2 ("Carlo dopo aver dormito per 30 minuti si sveglia da solo e, sapendo che può fare un gioco non rumoroso o disegnare"): un osservatore non può osservare, nei fatti, ovvero descrivere che il bambino sa cosa, in quel momento, gli è consentito e cosa no, per questo è bene evitare di interpretare le motivazioni o le intenzioni dei bambini (o al limite inserendole a margine, come elementi di analisi dell'osservatore (per se l'insegnante a lato del protocollo o tra parentesi avrebbe potuto indicare: "qui noto che il bambino conosce le regole di questo ambiente e di questo momento della giornata a scuola e la possibilità che ha

qui di disegnare o fare giochi non rumorosi se non riposa”) bensì limitarsi a descriverne azioni, fatti, comportamenti e parole.

3.2 Osservazione videoregistrata

Oggi la presenza di videocamere o dispositivi digitali dotati di una o spesso più videocamere di alta qualità è molto diffusa nei contesti educativi e scolastici proprio in relazione alla diffusione capillare dei mezzi digitali come gli smartphone e, rispetto ad alcuni anni fa, la possibilità di produrre video per osservare, documentare e valutare quanto accade in aula è molto frequente. Anche in un'epoca nella quale l'uso di tali video è divenuto potenzialmente rischioso per via degli usi impropri che spesso se ne possono fare, esso continua a offrire una preziosa opportunità di osservazione per gli insegnanti se utilizzato con professionalità e in linea con quell'intenzionalità educativa che sempre contraddistingue l'intervento educativo.

L'osservazione videoregistrata è una tipologia di osservazione nella quale i dati vengono raccolti e registrati tramite la realizzazione di un video, che consente di raccogliere ovviamente la globalità dei fatti così come accadono nella realtà. Proprio per questo, ovvero per la complessità di dati che una simile osservazione restituisce, la sua pianificazione, e dunque l'individuazione del focus, degli obiettivi, del momento più opportuno nel quale raccoglierla, risulta anche in questo caso fondamentale. L'osservazione videoregistrata consente di registrare in modo molto completo e dettagliato una situazione fin nei minimi particolari legati allo sguardo o al tono della voce, peraltro con ridotto rischio di perdita di informazioni e di distorsione della registrazione data della soggettività, anche se vi è sempre il rischio di reattività dei soggetti osservati, che potrebbero modificare il proprio comportamento alla luce di una videocamera puntata, e il rischio di esposizione dell'insegnante a una enorme quantità di dati che rischiano di perdere di rilevanza e significato se non selezionati in fase di analisi e interpretazione del materiale (Braga, Tosi, Mauri, 1994). “La visione di un filmato produce un impatto con il dato osservativo molto più immediato che non la lettura di un protocollo poiché restituisce la situazione osservata nella sua immediatezza e quasi totalità (come “dal vivo”) e consente inoltre (...) di affinare e allenare le proprie capacità attentive e osservative. La visione di un filmato si presta molto bene ad aprire un discorso sull'osservazione, anche se l'analisi e la discussione di

una scena video sono di una certa complessità: la ricchezza delle informazioni in essa contenute presuppone infatti che si faccia riferimento a una griglia interpretativa, che si fissino dei parametri per la decodifica dei dati” (Braga, Tosi, Mauri, 1994, p. 71). Non a caso, spesso la visione di un video, anche se della durata di pochi minuti, può suscitare una sensazione di spiazzamento, la percezione di ovvietà di quanto osservato o l'impressione non riuscire a individuare in esso nulla di significativo da commentare o analizzare e, in tal senso, un accompagnamento formativo alla visione e all'analisi dei significati riscontrabili nell'osservazione videoregistrata risulta imprescindibile.

In sintesi, le caratteristiche dell'osservazione videoregistrata sono le seguenti (liberamente tratte da Braga, Tosi, Mauri, 1994, p. 72):

- si presta molto bene sia all'osservazione del singolo bambino sia all'osservazione di momenti o attività di gruppo, in qualunque contesto, interno o all'aperto;
- attraverso particolari accorgimenti tecnici (rallentatore, fermo-immagine, ingrandimenti ecc...) è possibile registrare con una certa fedeltà anche comportamenti quali la direzione dello sguardo, la mimica facciale, la postura, i movimenti del corpo, consentendo di raccogliere dati rilevanti relativi sia alla comunicazione verbale sia a quella non verbale;
- nonostante la scelta dell'inquadratura e la posizione della telecamera siano fattori di selezione dei dati, l'osservazione videoregistrata consente una descrizione molto completa e dettagliata della situazione osservata e quindi riduce notevolmente il rischio di perdita di informazioni e offre la possibilità di rilevare sia dati circoscritti al focus (per esempio un bambino intento nel gioco delle costruzioni o in un esercizio di calcolo) sia gli elementi di sfondo e di contesto nel quale è inserito che, in fase di analisi intersoggettiva, potrebbero eventualmente arricchire l'analisi interpretativa (nel frattempo cosa stanno facendo gli altri bambini attorno a lui? e l'insegnante? quali suoni o voci intervengono e che livelli di rumore sono presenti nella scena osservata? come è disposto l'arredo e quali materiali sono presenti?);
- tale ricchezza di informazioni può nel contempo costituire anche il limite di questo strumento: esiste infatti il rischio di essere sottoposti a un'enorme quantità di dati che, se non adeguatamente selezionati in sede di analisi e discussione, possono perdere di significato (è utile dunque non farsi distrarre dall'eccesso di dati e mantenere, durante la fase di analisi,

- un certo equilibrio tra la concentrazione sul focus, da un lato, e l'apertura alla considerazione del contesto ricco e complesso registrato dal video);
- l'uso delle videocamere può portare con sé il rischio di una parziale distorsione dei dati legata alla reattività dei soggetti osservati, soprattutto se si tratta di adulti; consente però di eliminare gli errori di distorsione dell'informazione legati alla soggettività dell'osservatore;
 - la ricchezza e l'immediatezza dei dati contenuti nel materiale osservativo videoregistrato consentono di poterlo analizzare da più punti di vista, anche a distanza di molto tempo.

Accanto a quanto finora evidenziato appare infine importante evidenziare che l'osservazione videoregistrata è uno strumento proprio della professionalità dell'insegnante e ben si distingue dalla ridda di video che oggi riempiono gli smartphone di ciascuno. Anche in questo caso è dunque importante che l'osservazione possa essere pianificata e intenzionalmente adottata in relazione agli obiettivi dell'azione osservativa e al focus. Il suo utilizzo non può certo essere improvvisato, nonostante l'odierna facilità di accesso a videocamere di alta qualità e la diffusione immediata del materiale audiovisivo. È invece necessario disporre di una formazione adeguata e promuovere un costante confronto, con i colleghi di sezione/classe o all'interno della collegialità del gruppo educativo e docente, su quali e quante osservazioni sia opportuno rilevare e sugli strumenti ogni volta ritenuti più adeguati alle specifiche esigenze.

5. Il ruolo dell'osservazione nel tirocinio di scienze della formazione primaria

Barbara Balconi, Rita Contarino, Valeria Vismara

1. Imparare a osservare

La competenza osservativa si configura come una dimensione imprescindibile della professionalità docente (Mantovani, 1998; Nigris, 2004). All'interno del percorso di formazione iniziale dei futuri insegnanti, sono previsti diversi momenti formativi finalizzati a promuovere lo sviluppo di questa preziosa competenza, incoraggiando una riflessione critica sulle molteplici funzioni che l'osservazione può assumere nella pratica educativa e didattica (D'Odorico, Cassibba, 2001; Bondioli, 2007).

Osservare è un'azione complessa, faticosa e mai immediata; se praticata in modo sistematico, nel tempo, si rivela uno strumento fondamentale per comprendere la complessità tipica delle situazioni educative, ad alta densità relazionale.

La pratica dell'osservazione sostiene, infatti, la costruzione di un *habitus* professionale disponibile all'ascolto e fondato sul continuo porsi domande, utile a orientare e ri-orientare l'impiego di strategie educative e didattiche e la progettazione pedagogica stessa (Maida, Molteni, Nuzzo, 2023; Nigris, 2004).

Per lo studente che si sta formando alla professione docente, il contesto privilegiato all'interno del quale sperimentare e sviluppare la propria competenza osservativa è sicuramente il contesto di tirocinio "diretto": a partire, infatti, dal secondo anno di corso e per le quattro annualità successive all'interno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, lo studente

è chiamato a effettuare 600 ore complessive di tirocinio, all'interno dei due ordini di scuola: infanzia e primaria.

Durante il tirocinio “diretto”, ovvero quella parte di ore svolta direttamente nelle scuole, lo studente viene accolto in sezione o in classe, da un tutor, insegnante esperto, che ha il compito di accompagnarlo nella sua esperienza, di stimolare in lui progressivamente la capacità di osservare i contesti, le attività didattiche e le relazioni interpersonali tra bambini e tra bambini e docente creando, al contempo, progressivamente, le condizioni che consentano al tirocinante di sperimentare il lavoro quotidiano dell'insegnante e le competenze connesse allo specifico ruolo.

Al fine di avviare, il prima possibile, lo sviluppo della competenza osservativa nel percorso di formazione iniziale dei docenti, ideato e progettato nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Milano Bicocca, il primo momento formativo sulla pratica dell'osservazione è collocato al primo anno di corso, all'interno del laboratorio di Pedagogia Generale. Durante il laboratorio viene presentato agli studenti lo strumento del protocollo osservativo e vengono fornite indicazioni e criteri per la realizzazione di protocolli osservativi funzionali ai diversi contesti e a diversi obiettivi.

Al secondo anno con l'avvio del percorso di tirocinio, viene immediatamente consentito agli studenti di “fare pratica” nell'utilizzo di questo strumento. Tra le richieste di documentazione formulate agli studenti sulle esperienze di tirocinio diretto, condotte alla scuola dell'infanzia, infatti, riveste una particolare rilevanza formativa la stesura di due protocolli osservativi che sono centrati nello specifico sui seguenti focus: la relazione tra bambini e in seguito la mediazione didattica del docente con il gruppo classe.

Inoltre, in avvio del percorso di tirocinio diretto, quando lo studente “entra in situazione”, in qualità di tirocinante, viene richiesto di realizzare un'accurata lettura di contesto: osservare l'ambiente fisico e i materiali presenti e poi successivamente estendere lo sguardo sul modo in cui insegnanti e bambini “abitano” lo spazio e, infine, focalizzare l'osservazione sulle modalità relazionali che intercorrono tra i soggetti protagonisti delle azioni educative e didattiche.

Questa azione di analisi e osservazione del contesto è necessaria per offrire una cornice entro cui leggere e comprendere i significati delle azioni che avvengono in quel determinato spazio educativo.

In particolare, nella prima annualità di tirocinio, che prevede 50 h di tirocinio diretto all'interno del contesto di scuola dell'infanzia, gli obiettivi del percorso di tirocinio sono:

- maturare la consapevolezza di far parte di un contesto, lo studente è infatti invitato a osservare, descrivere e analizzare la scuola dell'infanzia dal macro-contesto relativo all'istituto di appartenenza fino alla specifica sezione per cogliere gli aspetti espliciti e impliciti dell'organizzazione quindi spazi, tempi e materiali, relazioni interpersonali, processi di insegnamento/apprendimento nelle attività auto-organizzate dai bambini o proposte dall'insegnante;
- inserirsi nel contesto scolastico come protagonisti, ovvero entrare in relazione con i bambini, con il team docente e con le diverse figure di sistema, collaborare con l'insegnante accogliente e con il team docente, sia su richiesta, sia in modo propositivo e infine co-condurre attività o brevi percorsi didattici.
- formarsi alla professione di insegnante ovvero saper riflettere sulla propria scelta professionale, attivarsi per realizzare il contratto formativo all'interno della relazione con tutor accogliente/universitario e gestire le attività di tirocinio. Saper confrontare il proprio punto di vista con quello degli altri, sia nel tirocinio diretto che in quello indiretto e quindi sviluppare la capacità di riflettere/ narrare/ valutare la propria esperienza di tirocinio.

Si può notare come la richiesta di condurre osservazioni, durante l'attività di tirocinio diretto, sia molto frequente: la pratica dell'osservazione si avvia inizialmente in modo più libero – attraverso la “lettura del contesto” – fondamentale per creare la cornice di riferimento per le riflessioni dei tirocinanti, per poi andare a focalizzarsi su un oggetto specifico.

L'osservazione condotta, per poter offrire occasioni di ri-significazione degli eventi e aprire spazi di confronto, deve tradursi in un testo scritto che possa divenire consultabile in diversi momenti e condivisibile con altri interlocutori che nel caso del tirocinio sono, in particolare, i tutor accoglienti che accompagnano lo studente all'interno delle scuole in cui svolge il tirocinio e i tutor coordinatori che gestiscono i gruppi di studenti durante le attività di tirocinio indiretto, svolte in università.

Le osservazioni, unitamente ad altre tipologie di documentazione (foto-

grafie, trascrizioni delle parole dei bambini, disegni) vengono raccolte infatti all'interno del diario di bordo, un documento digitale che lo studente è tenuto a curare per documentare e poi riflettere su tutta l'esperienza di tirocinio diretto.

Il Diario di bordo, infatti, è lo strumento attraverso il quale lo studente, anche con consegne situate di scrittura, racconta quanto avviene nel contesto di tirocinio diretto ed elabora riflessioni e domande su quanto osservato e vissuto in situazione.

Questo strumento diventa il punto di partenza per avviare il confronto, nel gruppo di studenti, che si incontra per le attività previste all'interno del "tirocinio indiretto" gestite, appunto, dal tutor coordinatore. Gli incontri di tirocinio indiretto (generalmente sette incontri annuali di tre o quattro ore) costituiscono lo spazio privilegiato per problematizzare, in gruppo, le osservazioni e le documentazioni raccolte rispetto alle attività condotte dal tutor accogliente, ma anche rispetto alle documentazioni di pratiche che lo studente, in modo sempre più autonomo – nel corso delle diverse annualità – conduce in prima persona.

L'integrazione dei vari punti di vista sui documenti prodotti, all'interno del gruppo di studenti di tirocinio indiretto, grazie alla mediazione del tutor coordinatore, permette di analizzare quanto osservato in modo profondo, alimentando nuovi interrogativi e connessioni con i temi e gli argomenti trattati nei diversi insegnamenti del corso di studi, creando una virtuosa circolarità tra pratica e teoria.

2. L'utilizzo del protocollo osservativo nell'esperienza di tirocinio

L'osservazione del contesto di tirocinio, richiesta all'avvio di ogni annualità, con un livello sempre crescente di accuratezza e approfondimento, consente allo studente di "mettere a fuoco lo sguardo" rispetto alla realtà accogliente.

Questo tipo di osservazione più "libera" ha come obiettivo quello di consentire al tirocinante di imparare a riconoscere la differenza tra la semplice descrizione di fatti osservati e le spesso "inconsapevoli" formulazioni di interpretazioni sugli stessi.

Solo in un secondo momento viene fornita allo studente una traccia più

definita per strutturare l'osservazione, registrando tutti gli elementi necessari a contestualizzare l'osservazione stessa, attraverso, appunto, la richiesta di realizzare due protocolli osservativi, costruiti sulla base dell'esperienza del laboratorio di Pedagogia Generale del primo anno.

Gli elementi imprescindibili da registrare all'interno del protocollo sono: il luogo in cui si svolge l'azione, l'orario e il momento della giornata, il numero di bambini presenti con la relativa età, nonché gli elementi ambientali che possono influenzare quanto osservato.

Si invita lo studente, inoltre, a titolare l'osservazione, al fine di esplicitare, con maggiore precisione, il focus selezionato ed eventualmente lo scopo della stessa.

Un'ulteriore indicazione fornita agli studenti, rispetto alla stesura del protocollo osservativo, riguarda la modalità di scrittura: si esplicita, infatti, la necessità di adottare un linguaggio descrittivo, evitando l'uso di termini che possano veicolare giudizi o impressioni personali dell'osservatore.

La struttura del protocollo si articola in due sezioni: la prima dedicata alla descrizione dettagliata di quanto accade, con particolare attenzione alla disposizione spaziale dei protagonisti, alle azioni, alla mimica, la prossemica, agli scambi verbali e al tono di voce che accompagna l'espressione del pensiero. La seconda sezione ospita la riflessione dello studente su quanto osservato, con la possibilità di costruire connessioni con la teoria o con situazioni analoghe.

Questo spazio è, inoltre, pensato per favorire la formulazione di domande e ipotesi che, per essere verificate, richiedono allo studente di rientrare nuovamente in situazione approfondendo l'osservazione condotta.

Si suggerisce, laddove possibile, di raccogliere più protocolli osservativi rispetto alla richiesta minima prevista, al fine di esercitarsi nell'uso dello strumento e consolidare un sempre più competente impiego.

Anche la scelta del momento della giornata da dedicare all'osservazione è il risultato di una serie di sperimentazioni che lo studente è invitato a fare. Alcuni momenti si rivelano sicuramente più favorevoli, in quanto consentono di concentrarsi su un numero ridotto di bambini e di seguire con maggiore attenzione le loro azioni.

I tutor coordinatori suggeriscono delle specifiche domande per sostenere la ricerca del momento in cui effettuare l'osservazione come per esempio: quali sono i momenti della giornata, dal tuo punto di vista che ti permettono

maggiormente di osservare le relazioni tra pari? quali situazioni si configurano come vere e proprie situazioni di apprendimento? in quali momenti i bambini apprendono con il supporto dell'adulto?

In questa fase, può essere molto utile confrontarsi con il tutor accogliente, che – conoscendo a fondo il gruppo di bambini – può fornire utili indicazioni su quale sia il momento più adatto in relazione ai focus prescelti da osservare.

Sono diverse le difficoltà che gli studenti incontrano nella realizzazione del protocollo osservativo. In molti casi, infatti, i bambini tendono ad avvicinarsi cercando di coinvolgere l'adulto nelle attività, rendendo complesso il mantenimento di una posizione esterna e neutra. In altri casi, lo studente tirocinante si trova a osservare gruppi particolarmente numerosi o attività dislocate in spazi che rendono difficile un'osservazione puntuale e completa. Questi elementi, relativi alla numerosità dei bambini o agli spazi interessati, possono ridurre la possibilità di cogliere in modo accurato gli scambi comunicativi e le dinamiche relazionali tra i partecipanti.

Un'altra difficoltà frequente riguarda la raccolta dei dati: le azioni che avvengono nel contesto didattico si susseguono rapidamente e non è semplice, per lo studente, riuscire a osservarle e tenerne traccia, da subito, in modo completo, approfondito e sistematico. Per questi motivi, sono necessarie diverse sperimentazioni.

All'interno dei primi protocolli osservativi, realizzati dagli studenti, i dati raccolti tendono a rimanere descrittivi perché prevalgono difficoltà nel formulare interpretazione consapevole a partire da quanto osservato, sia a causa della poca conoscenza del contesto accogliente, ma anche per una poca confidenza con lo strumento osservativo. In questa fase, l'osservazione rischia di ridursi a una mera registrazione di comportamenti, priva di una lettura pedagogica in grado di orientare la pratica.

La fatica iniziale porta spesso gli studenti a percepire la richiesta osservativa come un compito meramente esecutivo, rendendo difficile la comprensione della sua valenza formativa e professionale.

Un ulteriore elemento rilevabile nelle prime esperienze osservative riguarda la tendenza degli studenti a produrre protocolli che si configurano come semplici trascrizioni di conversazioni, spesso prive di elementi utili alla contestualizzazione. Risultano frequentemente assenti informazioni fondamentali, quali il modo in cui le parole vengono pronunciate, i gesti che le

accompagnano o le espressioni facciali dei protagonisti, aspetti, questi, che costituiscono la componente non verbale della comunicazione, indispensabile per una lettura più completa e approfondita dell'interazione.

Protocollo di osservazione adulto-bambini

19-02-2024 (10:30-13:30)

Titolo: calendario

Luogo: classe dei rossi

Data: 19-02-2024

Orario: 10:35-10:50

Osservatore: Nicole (tirocinante)

Focus osservativo: *Il momento di conversazione con i bambini.*

Obiettivo: *domande che l'insegnante pone ai bambini durante questo momento di circle time sono aperte e autentiche? Sono retoriche e come rispondono i bambini?*

Soggetti osservati: insegnante tutor e tutta la classe

Strumenti utilizzati per l'osservazione: carta e penna

Note di contesto: ci troviamo nell'ora del circle time di routine, i bambini sono abituati alle domande dell'insegnante, ma queste ogni giorno mutano.

Parte descrittiva

¹ Tutor: cantiamo la canzone del buongiorno?

² Bambini: siiiisiiiiiiii

³ Tutor: ciao buongiorno, ciao buongiorno, come stai? Come stai? Mol-

⁴ to molto bene, molto molto bene, grazie a te! Grazie a te!

⁵ Tutor: N. (Un grande) che giorno è oggi?

⁶ N.: lunedì

⁷ Tutor: bene, e che colore è sul calendario il mercoledì L. (piccola)?

⁸ L: rosso

⁹ Tutor: molto bene giusto. Ma V. (Grande) che numero è oggi?

¹⁰ V: mmmmmmm 19?

¹¹ Tutor: sì molto bene.

¹² ... attaccano il numero 19 sul calendario.

¹³ Tutor: G. (Piccolo) Che tempo c'è oggi?

- 14 G: c'è il sole
15 Tutor: bene G. Oggi c'è tanto sole, viene ad attaccare il sole sul calendario!
16
17 Tutor: ora faccio un po' di domande qua e là! Siete pronti?
18 Bambini: siiiii
19 Tutor: R. (grande) che giorno era ieri, se oggi è mercoledì?
20 R.: martedì
21 Tutor: giusto! E invece M. (Mezzano che presta poca attenzione) che giorno è oggi?
22
23 M.: mmmmmm venerdì!
24 Tutor: sei sicuro? Se siamo al giorno rosso?
25 M: ah no lunedì maestra
26 Tutor: esatto, apriamo bene le orecchie! G. (Grande) se oggi è il 19, domani che numero sarà?
27
28 G: il 20 maestra!
29 Tutor: sì molto bene? E ultima domanda A. (mezzana), ti ricordi in che stagione siamo?
30
31 A.: mmmm, quella di carnevale!
32 Tutor: sì! E ti ricordi il nome?
33 A.: primavera?
34 Tutor: sì molto bene!

Parte riflessiva

Ho deciso di osservare questo momento poiché ho trovato interessante il fatto che l'insegnante faccia ragionare i bambini ogni giorno in modo differente. La maestra tende a ripetere domande già fatte ai bambini perché ha notato che ultimamente c'è poca volontà di ascolto e i bambini tendono a perdere ciò che hanno detto i compagni.

Trovo molto utile questa modalità di costruzione del calendario per sostenere lo sviluppo del ragionamento del bambino, i piccoli riescono ad apprezzare alcuni concetti numerici e delle sequenze temporali grazie all'aiuto dei grandi, che diventano per loro un esempio da seguire (Tutoring-modeling). Inoltre, trovo molto bello che siano i bambini a richiedere questo momento: se per caso si salta qualche bambino nelle domande, sono loro a richiedere di essere "interrogati", forse per mostrare le loro conoscenze o forse perché questo momento li coinvolge.

Nell'esempio riportato si evidenzia come la studentessa includa nel protocollo osservativo la trascrizione degli interventi dei bambini e dell'insegnante durante il momento del calendario, all'interno di una scuola dell'infanzia, senza tenere traccia di elementi di contesto o non verbali.

L'osservazione – condotta dalla studentessa – mette in evidenza un'iniziale difficoltà nel raccogliere elementi che si presentano in modo simultaneo e complesso. Ciò richiede allo studente uno sforzo di selezione e organizzazione, fondamentale per restituire una lettura coerente e significativa dell'esperienza osservata. Si tratta di una capacità che lo studente matura, attraverso la sperimentazione, nel corso delle quattro annualità di tirocinio, dell'utilizzo, sistematico e diversificato, di strumenti osservativi.

Tra le difficoltà più ricorrenti, gli studenti segnalano anche la fatica nel definire un focus chiaro per l'osservazione e l'individuazione dello scopo che può orientare l'attività osservativa in modo mirato e intenzionale.

Il tutor coordinatore procede con una lettura analitica dei protocolli realizzati dagli studenti al fine di promuovere una revisione critica e ragionata sia della parte "tecnica", sia della modalità di stesura, sia dell'analisi elaborata.

I protocolli vengono anche discussi all'interno degli incontri di tirocinio indiretto, il processo di inter-osservazione e il confronto favoriscono e sostengono la costruzione di ulteriori ipotesi interpretative e eventuali connessioni con la teoria, tematizzata nei diversi insegnamenti del percorso di studi.

Il protocollo osservativo viene inoltre condiviso e discusso con i tutor accoglienti, per favorire una lettura condivisa e approfondita delle situazioni osservate, offrendo così la possibilità di interpretazioni diverse da quelle del docente. Questo materiale rappresenta un'importante risorsa documentativa per la classe.

Nel corso degli anni successivi di tirocinio lo studente esercita ulteriormente questa pratica osservativa all'interno dei contesti accoglienti, in particolare rispetto alla lettura di contesto.

Si sottolinea, a questo proposito, come un'ampia osservazione e analisi del contesto sia richiesta in ciascuna annualità di tirocinio, con gradi di approfondimento diversi, e focalizzando l'attenzione rispetto a specifici focus tematici previsti dalle diverse annualità.

Attraverso proprio l'analisi del contesto lo studente apprende progressivamente a far emergere quali sono i bisogni educativi e didattici sulla base dei quali ideare e predisporre, con il supporto dei tutor, la progettazione

didattica che successivamente, con un grado sempre maggiore autonomia, è chiamato a realizzare proprio in relazione al contesto e al gruppo classe/sezione osservato.

La pratica della stesura del protocollo resta fondamentale ai fini di apprendere e affinare la competenza osservativa come aspetto caratterizzante della professionalità docente. Con il progredire del percorso di tirocinio, infatti, la pratica osservativa si consolida e gli studenti tendono a fare delle osservazioni in forma più libera anche senza un'esplicita richiesta da parte del tutor coordinatore. Lo studente sviluppa una consapevolezza più profonda del valore dell'osservazione, guardando a essa come a uno strumento pedagogico altamente qualificante. I testi delle osservazioni condotte dagli studenti, infatti, con il tempo, non si limitano più solo a fornire descrizioni di ciò che accade, ma diventano la base per elaborare un'analisi critica degli eventi avvenuti in situazione, orientando in modo intenzionale e riflessivo la progettazione educativa e didattica. La familiarità con la pratica osservativa si consolida quindi progressivamente, trasformandosi in un'abitudine e in una modalità di lavoro che permane anche oltre il percorso formativo, divenendo parte integrante della professionalità del docente.

È interessante rilevare come l'approfondimento teorico acquisito attraverso la frequenza ai diversi insegnamenti offra agli studenti strumenti utili per osservare e interpretare il contesto educativo, fornendo chiavi di lettura che arricchiscono la comprensione dei fenomeni osservati.

3. Osservazione a scuola? Quali pratiche incontrano gli studenti

All'interno delle quattro annualità di tirocinio gli studenti hanno l'obbligo di svolgere due tirocini nel segmento di scuola dell'infanzia e due tirocini all'interno della scuola primaria.

Quando entrano nelle classi o sezioni accoglienti, i tirocinanti incontrano un impiego eterogeneo di strumenti osservativi da parte dei tutor.

All'interno dei contesti di scuola dell'infanzia gli studenti dichiarano di osservare spesso l'impiego di un "diario di bordo", condiviso con i colleghi di sezione, dove viene annotato quanto accade nel quotidiano. Si tratta di formati di documentazione meno formali e più personali, utili comunque a tenere traccia della vita del gruppo di bambini.

In alcuni casi, i tutor accoglienti della scuola dell'infanzia mostrano e condividono con gli studenti delle griglie osservative, create ad hoc, per tenere nota, più rapidamente e in modo sintetico, di alcuni aspetti da monitorare o della presenza o assenza di alcuni comportamenti o atteggiamenti dei bambini. In casi meno frequenti gli studenti dichiarano di aver visto l'utilizzo, da parte del tutor accogliente, di strumenti osservativi validati (per esempio strumenti come la SVALSI, funzionale a osservare il gioco di finzione, attraverso l'impiego di una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili).

Anche nei contesti accoglienti di scuola primaria, gli studenti incontrano differenti modalità osservative sperimentate dai tutor: in alcuni casi il tutor accogliente registra semplici note di campo su un quaderno individuale, in altri casi vengono effettuate delle vere e proprie annotazioni condivise con il team di classe, attraverso modalità più aperte e flessibili.

Talvolta gli studenti hanno modo di vedere l'utilizzo di check-list strutturate, finalizzate alla verifica della presenza o dell'assenza di un determinato comportamento, anche cognitivo; oppure finalizzate alla comprensione più specifica di una determinata situazione.

Spesso le osservazioni, elaborate e trascritte dai docenti accoglienti, sia nel contesto di scuola dell'infanzia, sia di scuola primaria, rientrano tra gli strumenti qualitativi che concorrono all'elaborazione di una valutazione formativa degli apprendimenti dei bambini.

Anche questa rilevazione sottolinea l'importanza di problematizzare usi e funzioni dell'osservazione, già nella formazione iniziale, considerando il ruolo fondamentale di questa pratica nella formazione di un professionista riflessivo (Schön, 1993).

Inoltre, vista l'eterogeneità delle pratiche osservative, adottate nei contesti accoglienti, diventa ancora più necessaria una condivisione di quelli che sono alcuni strumenti codificati di osservazione, come il protocollo osservativo, che possono rappresentare un primo sviluppo – nel corso del tirocinio – di una competenza che potrà consolidarsi nell'arco dello sviluppo professionale del futuro docente (Braga, Mauri, Tosi, 1994; Nigris, 2004).

4. Il ruolo dell'osservazione nel percorso di tirocinio nella scuola in ospedale

Se è certa la rilevanza dell'osservazione come pratica fondamentale nel percorso di tirocinio per acquisire conoscenze e competenze metodologico-didattiche, per consolidare una buona pratica documentativa e valutativa e sviluppare le competenze organizzative e relazionali necessarie per operare efficacemente con studenti in condizione di salute, lo è ancor più all'interno di un percorso di tirocinio nel contesto ospedaliero (Kanizsa, 2013; Boffo, 2022).

Il tirocinio nella scuola in ospedale richiede allo studente di aver maturato una solida postura osservativa, una capacità estremamente accurata di osservare per poi documentare, analizzare e riflettere in relazione a un contesto caratterizzato da grande complessità, comunque una competenza tale da consentire allo studente di cogliere il senso profondo dell'agire pedagogico anche il fine di promuovere le necessarie forme di flessibilità e innovazione richieste dal contesto ospedaliero.

In sintesi, osservare in un contesto ospedaliero significa:

- analizzare l'ambiente fisico, organizzativo e quello relazionale;
- comprendere i bisogni specifici del bambino ospedalizzato;
- riflettere su come provare a personalizzare le proposte didattiche;
- documentare ciò che si osserva per trasformarlo in vera e propria conoscenza e competenza pedagogica.

Per gli studenti in tirocinio, la scuola in ospedale rappresenta un'occasione per riflettere sul senso profondo dell'agire educativo a partire da alcune domande centrali:

- come la scuola può diventare spazio di cura e di accoglienza oltre che di apprendimento?
- in che modo la malattia cambia il modo di insegnare del docente e di apprendere del bambino malato?
- quali competenze relazionali, osservative e organizzative servono ai docenti per lavorare nei contesti ospedalieri?

Proprio per questa ragione agli studenti interessati si suggerisce di riservare l'esperienza all'interno di una sezione ospedaliera nell'ultima annualità di tirocinio (T4) quando lo studente ha già sperimentato contesti di scuola

“tradizionale” ed è pronto a finalizzare l'esperienza anche alla domanda di tesi. Lo studente, in questo modo, entra nel contesto ospedaliero con un focus osservativo e di intervento ben definito che ha potuto preventivamente condividere con il relatore e il correlatore, docenti esperti di questa specifica tipologia di scuola.

Il fare scuola all'interno delle sezioni ospedaliere viene considerato parte importante del piano terapeutico del bambino, pertanto, allo studente in tirocinio si richiede la capacità di inserirsi in modo positivo ed efficace nel percorso terapeutico del bambino mantenendo tuttavia al contempo la chiara consapevolezza di operare all'interno di un contesto scolastico tale a tutti gli effetti.

Gli studenti intenzionati a svolgere l'ultima annualità di tirocinio presso una sezione di scuola in ospedale, formalizzano una comunicazione specifica all'Ufficio Tirocini a seguito della quale vengono avviati uno o più momenti di confronto finalizzati ad acquisire informazioni necessarie a comprendere e scandagliare preventivamente motivazioni ma anche aspettative dello studente, a condividere una sorta di *modus operandi* necessario per muoversi in modo consapevole e responsabile all'interno di un contesto caratterizzato da alta complessità e infine verificare il livello di consapevolezza dello studente che intende intraprendere un percorso speciale, all'interno di contesto scolastico tutt'altro che ordinario.

5. Ingresso nel contesto: osservare spazi, tempi e relazioni nella scuola in ospedale

L'organizzazione degli spazi, dei tempi e della fitta rete di relazioni sono sicuramente gli aspetti che maggiormente risentono della peculiarità del contesto ospedaliero. A tal fine lo studente è chiamato, così come nelle precedenti annualità di tirocinio, ad avviare l'osservazione del contesto anche a partire dalla documentazione dell'istituto di cui la scuola in ospedale fa parte.

L'analisi del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), pubblicato sul sito della scuola, offre una prima occasione per analizzare il contesto culturale, sociale ed economico della realtà in cui la scuola in ospedale è inserita e cogliere il “valore aggiunto” riconosciuto alla scuola in ospedale all'interno della offerta formativa complessiva.

Dopo questa prima analisi complessiva dell'istituzione scolastica, diventa fondamentale avviare l'osservazione del contesto ospedaliero, elementi quali la dimensione dell'ospedale, la tipologia dei reparti presenti e infine la collocazione riservata alla scuola all'interno della struttura ospedaliera, sono tutti dati necessari per una buona osservazione e quindi comprensione del contesto.

Gli spazi scolastici in ospedale possono essere molto diversi:

- aule dedicate e attrezzate per piccoli gruppi di studenti;
- stanze di degenza, dove l'insegnamento si colloca accanto al letto del bambino;
- spazi condivisi talvolta anche tra docenti che appartengono a ordini di scuola diversi.

L'insegnante deve essere in grado di organizzare materiali flessibili e ambienti accoglienti, anche in spazi ristretti o temporanei.

La studentessa Eleonora Cossali, nella sua tesi dal titolo *Progettare in una sezione ospedaliera: quali ostacoli e quali opportunità? La voce dei docenti dell'Ospedale Papa Giovanni XXIII di Bergamo* (Relatore dott.ssa Barbara Balconi-Correlatore Prof. Andrea Mangiatordi), parte dall'osservazione della struttura ospedaliera complessiva dell'Ospedale Papa Giovanni XXIII di Bergamo.



Mappa dell'Ospedale Papa Giovanni XXIII (disponibile al seguente link <https://trasparenza.asst-pg23.it/accoglienza-servizi/orientarsi-allospedale-papa-giovanni-xxiii>)

per poi passare a osservare il dettaglio relativo alla organizzazione del piano all'interno del quale è situata la sezione ospedaliera:



Mapa del primo piano dell'Ospedale Papa Giovanni XXIII (disponibile al seguente link <https://asst-pg23.it/mappa/chirurgia-pediatria-degenza>)

A questo proposito sempre nella sua tesi la studentessa Eleonora Cossali osserva quanto segue:

In ogni reparto, le stanze di degenza costituiscono un quadrato attorno allo spazio adibito a medici, infermieri e a tutto il personale sanitario. Questo spazio – rappresentato in verde nell'immagine sopra riportata – occupa una posizione centrale; la scuola, pur avendo alcuni spazi adibiti specificatamente alle attività didattiche, occupa una posizione marginale. Nella sede ufficiale della scuola le insegnanti di ogni ordine di scuola condividono spazi e materiali e predispongono il lavoro prima di spostarsi nei vari reparti. In particolare, le docenti della scuola primaria e secondaria utilizzano prevalentemente due spazi: il primo è un ufficio con due computer, l'altro è un'aula utilizzata sia come classe che come deposito di tutto materiale. Questi spazi vengono quindi utilizzati sia come classi o luoghi didattici, sia come uffici in cui vengono svolti quotidianamente i briefing e le riunioni dei vari team.

Lo studente, ancor più nel contesto ospedaliero, è chiamato quindi ad analizzare gli spazi, a cogliere quanto le luci, i diversi rumori, la tipologia di odori e la loro intensità, la varietà e la tipologia e i colori dei materiali usati per l'arredamento, la possibilità del bambino di accedervi, costituiscano elementi da osservare, analizzare, documentare e su cui riflettere

L'attività didattica all'interno della scuola in ospedale generalmente viene condotta infatti in spazi-aula specificatamente dedicati e intenzionalmente attrezzati, oppure, quando lo studente è impossibilitato a muoversi, anche nella camera di degenza. In questo ultimo caso la stessa attività didattica viene gestita alla presenza dei familiari che assistono i bambini permanendo con lui nella stanza per la durata del ricovero. Già da questi aspetti si può intuire quanto tutti questi fattori esterni possano influenzare il lavoro educativo e didattico. A tal proposito, per esempio, la studentessa Eleonora Cossali riporta la seguente osservazione:

“Quando possibile, le insegnanti cercano di raggruppare bambini di età più o meno simile in questi spazi comuni, ma nella maggioranza dei casi la scuola e le docenti hanno la necessità di spostarsi nelle stanze di degenza dei singoli bambini. Le stanze hanno solitamente uno o due letti, in base alle esigenze dei reparti e dei pazienti che sono piuttosto variabili; tutte però sono munite di un piccolo tavolino, di qualche sedia e di un armadietto dove sistemare i materiali scolastici”.

Sempre a questo proposito anche la studentessa Arnaboldi Federica nella sua tesi *Progettare in ospedale: una sfida quotidiana per l'insegnante ospedaliero tra cura e apprendimento* (Relatrice: prof.ssa Barbara Balconi- Correlatrice: prof.ssa Germana Mosconi evidenzia:

“Osservare il proprio figlio coinvolto in attività scolastiche contribuisce a mitigare la sensazione di impotenza, offrendo un segnale di normalità anche in una situazione tanto anomala. La possibilità per il bambino di proseguire il proprio percorso di apprendimento e mantenere interazioni con compagni e insegnanti, sebbene in un contesto difficile come quello ospedaliero, rassicura la famiglia sul fatto che la malattia non abbia completamente interrotto il suo percorso di vita. In questo modo, la scuola in ospedale non solo supporta il bambino nel mantenere una routine rassicurante, ma offre anche un sollie-

vo ai genitori, aiutandoli a fronteggiare il senso di smarrimento e a ritrovare una parvenza di normalità nella loro vita”.

Il tirocinante all'interno della scuola in ospedale è chiamato quindi a osservare come e quanto entrano in gioco le caratteristiche dell'ambiente, fisico e relazionale, in cui avviene l'incontro formativo, a riflettere su come le risorse e gli strumenti a disposizione delle attività didattiche programmate e del tempo libero vadano progettati e agiscono sui processi e sugli esiti dell'attività.

Gli spazi, gli arredi e le dotazioni essenziali così come “l'atmosfera”, intesa anche come collaborazione tra il personale medico e quello educativo sono tutti elementi che contribuiscono ad aumentare o ridurre lo stress legato a una precaria condizione di salute e influiscono sul benessere psico-fisico e relazionale dei bambini, dei familiari ma anche del professionale ospedaliero influenzando inevitabilmente la stessa attività scolastica (Kanizsa, 1993).

Il contesto di scuola in ospedale è infine caratterizzato dalla poliedricità di relazioni: familiari, docenti, personale educativo, personale sanitario, psicologi, volontari, periodicamente si incontrano per coordinarsi e confrontare le proprie conoscenze e osservazioni e per definire interventi sanitari educativi e didattici.

... Durante il momento del briefing mattutino, viene deciso anche l'ordine che seguiranno gli esperti esterni, accompagnati solitamente dalla referente di plesso... Quasi quotidianamente, infatti, nei reparti sono presenti delle figure esterne che si occupano di diversi progetti, tra cui: musicoterapia, arteterapia, karatè, il progetto di scienze sugli insetti, ecc. Risulta dunque fondamentale organizzare la giornata delineando una sorta di scaletta, in modo che nessun bambino rimanga completamente scoperto e che le insegnanti possano gestire al meglio il tempo con i propri allievi...

6. L'organizzazione del tempo

Un altro fattore che lo studente è chiamato a osservare è la gestione del tempo: la prima grande differenza sta nella durata della degenza, che a seconda delle condizioni di salute del bambino può variare, spesso in modo non

sempre prevedibile, in breve o lunga. Mentre nelle lunghe degenze il tempo disteso favorisce la progettazione e realizzazione di veri e propri percorsi didattici, nelle brevi o brevissime degenze il tirocinante è tenuto a predisporre delle possibili proposte didattiche valutandone al momento la realizzabilità a seconda delle condizioni del momento.

Ancora a questo proposito la studentessa osserva quanto segue:

“La scansione temporale del lavoro delle insegnanti è dettata da azioni strettamente legate al contesto ospedaliero in cui si trovano ad agire. Infatti, le docenti devono prestare attenzione ai protocolli sanitari e devono attenersi alle norme dell’ospedale, oltre a quelle dell’Istituto Comprensivo. La giornata delle docenti inizia con il ritiro del camice, prima ancora di entrare in reparto e quindi a scuola. In seguito, ogni team effettua un giro di controllo nei propri reparti per raccogliere dati e informazioni sui bambini ricoverati. In particolare, è necessario sapere se ci sono nuovi arrivati da prendere in carico, se alcuni pazienti non potranno lavorare a causa di terapie o esami da svolgere in giornata, se qualcuno verrà dimesso o semplicemente se qualche bambino non si sente bene o non ha dormito la notte.

... Grazie alla raccolta delle informazioni, le insegnanti possono delineare il programma della giornata e avere un quadro della situazione un po’ più chiaro. Ciò avviene nel momento del briefing – dalle 8:30 alle 9:00 circa – nell’aula che funge da sede della scuola. I due team decidono come organizzare il lavoro della giornata e, solitamente, ogni insegnante prepara una scaletta dei bambini con cui svolgerà le attività didattiche, dando sempre priorità alle lunghe degenze.

A questo già difficile aspetto si unisce un ulteriore fattore che complica ulteriormente la gestione del tempo che è la frequenza degli “imprevisti”: all’interno dei reparti in cui è collocata la scuola in ospedale il tempo è inevitabilmente scandito dalla programmazione degli esami medici e delle terapie a cui i bambini ricoverati sono sottoposti spesso con poco preavviso richiedendo quindi al tirocinante una grande capacità di osservazione delle specifiche esigenze del momento oltre che una grande flessibilità didattica.

In conclusione, in questo contributo è stata sottolineata l'importanza di avviare lo sviluppo della competenza osservativa per il docente, già durante il percorso di tirocinio in formazione iniziale. È fondamentale la possibilità, per il tirocinante, di sperimentare strumenti diversificati di osservazione e la problematizzazione delle differenti finalità e scopi che l'osservazione può assumere nei contesti scolastici. Questo documento non può e non intende analizzare l'intreccio tra questi elementi in maniera esaustiva, ma si pone l'obiettivo di evidenziare il senso che riveste l'osservazione pedagogica nella sempre più crescente complessità delle situazioni educative e didattiche che l'insegnante si trova a fronteggiare nella quotidianità scolastica, offrendo un approfondimento specifico rispetto al contesto di scuola in ospedale.

6. Lo strumento osservativo nella scuola in ospedale

Germana Mosconi

1. Perché osservare nella scuola in ospedale

Saper osservare il bambino malato e i suoi familiari è da considerarsi una competenza necessaria affinché l'insegnante ospedaliero possa svolgere il suo lavoro in un reparto di Pediatria. L'osservazione consente agli insegnanti di cogliere attraverso uno sguardo attento e nello stesso tempo rispettoso tutte quelle particolarità cognitive, affettive e sociali che rendono unico ogni allievo, sulla cui base poter progettare interventi mirati e intenzionalmente costruiti, non dando mai nulla per scontato e non definendo alcun intervento in modo aprioristico. Come sostiene Kanizsa (2013), l'osservazione implica la capacità dell'insegnante di porsi in ascolto del bambino e "l'ascolto qui non è inteso come il semplice 'stare a sentire', che può essere utilizzato per argomenti o situazioni più leggere, ma connota una situazione nella quale l'operatore cerca di cogliere attraverso segnali verbali e non, attraverso l'osservazione di tutto il corpo e della congruenza di un messaggio con l'altro quali siano i sentimenti e i modi di essere del soggetto osservato" (ivi, p. 96) per poter stringere con lui una relazione significativa, vale a dire rispettosa di come l'altro si pone e di come vive l'esperienza dell'ospedalizzazione. Concedersi il tempo necessario per iniziare ad avvicinarsi all'allievo, osservandone le peculiarità e per offrirgli spazi di comunicazione in cui si senta accolto in tutte le sue espressioni, anche quelle negative o oppositive, è un primo passo per capire come agire.

La prima funzione dell'osservazione nella scuola in ospedale è dunque

quella di permettere all'insegnante di definire e di impostare il proprio lavoro. Ogni bambino infatti porta con sé la sua storia e la sua vicenda personale legata all'evento della malattia e richiede pertanto che l'insegnante sappia cogliere tutte le peculiarità che rendono l'allievo unico nel suo essere persona e nello stesso tempo soggetto che apprende. Lo strumento osservativo "aiuta a trovare spunti di riflessione, idee di cambiamento, ipotesi di ridefinizione degli obiettivi e di riprogettazione di spazi, tempi, attività e metodologie di lavoro" (Kanizsa, Luciano, 2006, p. 48) e a individuare l'approccio più consoni all'allievo, scegliendo se proporgli una lezione individualizzata (per esempio molti studenti chiedono agli insegnanti di approfondire alcuni temi specifici che sono stati trattati dai docenti della scuola di appartenenza in loro assenza) o se puntare a esperienze di tipo laboratoriale e creative in cui si privilegia la strategia del tutoring e la condivisione di conoscenze e competenze acquisite da ciascuno attraverso percorsi scolastici diversificati.

Attraverso un'osservazione attenta e sistematica l'insegnante può stabilire, inoltre, il tempo dell'attività didattica, vale a dire quando è il momento più opportuno per "fare scuola". In un reparto di pediatria, infatti, a differenza di quanto accade nella scuola del territorio, in cui spazi e tempi della didattica sono predefiniti (si pensi alla scansione delle ore della giornata scolastica), l'operato dell'insegnante si inserisce all'interno di una routine medico-sanitaria finalizzata alla cura dei piccoli pazienti che non sempre possono recarsi nei locati adibiti a scuola o accogliere l'insegnante nella propria camera. Anche le condizioni di salute, differenti da bambino a bambino, influiscono sulla possibilità che l'allievo partecipi alle proposte dell'insegnante il quale, pertanto, dovrà adattarsi in modo flessibile agli imprevisti dovuti alla malattia. Solo una osservazione finalizzata a comprendere la reale situazione di ogni bambino consente all'insegnante di spostare il proprio interesse da sé come professionista, gestendo in alcuni casi anche la frustrazione di non poter esercitare la propria professione e di concentrarsi realmente sui bisogni contingenti dell'allievo. A questo proposito capita spesso che i docenti arrivino in reparto la mattina pensando di trattare uno specifico contenuto disciplinare per cui si sono preparati e di trovare l'allievo impossibilitato a seguire la lezione o qualunque altra attività didattica, con il risultato che l'insegnante deve reinventare il proprio lavoro e nel giro di pochissimo tempo impostare di nuovo l'intervento didattico o addirittura rimandarlo a quando l'allievo si sentirà meglio.

2. Come osservare nella scuola in ospedale

L'insegnante ospedaliero nella maggior parte dei casi inizia a lavorare in un reparto di pediatria dopo aver prestato servizio presso le scuole del territorio e aver pertanto fatto esperienza in contesti profondamente diversi da quello della scuola in ospedale. Questo dato implica una serie di riflessioni sul suo operato. In primo luogo, è necessario che l'insegnante si avvicini al contesto del reparto con occhio indagatore, osservandone gli aspetti organizzativi che scandiscono i tempi della giornata e le dinamiche interpersonali che si snodano negli incontri tra le diverse figure professionali presenti (medici, infermieri, operatori sociosanitari, coordinatori infermieristici, educatori, psicologi). "Entrare in punta di piedi" è pertanto una strategia che facilita il lavoro dell'insegnante ospedaliero e gli consente di "prendere le misure" di quanto accade ogni giorno in reparto prima che ogni azione venga messa in campo. L'abitudine all'osservazione, infatti, "può contribuire alla formazione di un corretto e motivato atteggiamento educativo" (Braga, Mauri, Tosi, 1994, p. 30). Questa primissima fase di osservazione esplorativa e preliminare che ha uno scopo puramente descrittivo, finalizzato a una prima comprensione di un contesto ancora poco conosciuto, risulta di fondamentale importanza per stringere un'alleanza con l'intera équipe, confinando il rischio di scivolare in una dimensione di solitudine che purtroppo spesso caratterizza il lavoro dell'insegnante ospedaliero. L'osservazione della vita di reparto e dei tempi che la scandiscono permettono all'insegnante di individuare spazi e tempi dell'agire didattico e di comprendere il tipo di patologia trattato per poter conformare il suo intervento alla durata della degenza. In una parola, l'insegnante ha bisogno di un tempo iniziale di ambientamento e di conoscenza del contesto per poter capire come progettare i suoi interventi e come relazionarsi con le persone che quotidianamente incontra in corsia. Questa prima fase di osservazione, inoltre, è un passaggio fondamentale per capire come approcciarsi all'allievo e alla sua famiglia. Non di rado, infatti, l'insegnante fa scuola in presenza dei genitori del bambino e pertanto è necessario che egli sappia guardare attentamente i comportamenti dell'allievo e nello stesso tempo prestare attenzione ai possibili interventi del familiare per poterli gestire al meglio, affinché siano di supporto al suo lavoro. Alla luce di queste prime considerazioni è chiaro come l'insegnante in un contesto ospedaliero sia chiamato

a “prepararsi a osservare” quanto accade intorno a lui, senza avere la presunzione di sapere a priori come intervenire o come sarà l’esito del suo intervento. Per prima cosa egli dovrà mettersi in una posizione di ascolto attivo e caldo, cercando di sospendere qualsiasi giudizio si affacci alla sua mente nel momento dell’incontro con l’Altro. Anche se comporta una certa difficoltà, la considerazione positiva incondizionata (Rogers, 2008) allontana ogni possibilità di valutazione dell’allievo (e del genitore) in quanto persona ed è caratterizzata da atteggiamenti di simpatia e di rispetto con il risultato che l’allievo si senta accettato e possa così esprimersi liberamente senza la paura che l’altro lo giudichi. Questa postura di accettazione e di non giudizio permette all’insegnante di concentrarsi sulle azioni che il bambino mette in atto, sui comportamenti agiti in determinate circostanze e quindi di comprendere come intervenire sia sul piano relazionale che didattico. Alla base di questa comprensione vi è sempre l’interpretazione dei comportamenti rilevati. L’atto dell’osservare, infatti, non è fine a sé stesso, ma comporta un lavoro di interpretazione dei dati raccolti, vale a dire di definizione ipotetica del senso che essi assumono nel contesto in cui sono stati rilevati. Accade spesso che l’insegnante ospedaliero attraverso un attento lavoro di osservazione dell’allievo (vale a dire di descrizione del suo comportamento) elabori delle ipotesi su quanto sta accadendo e direzioni il suo intervento agendo sulle reali potenzialità del bambino e modificando, nello stesso tempo, il suo modo di comportarsi con lui. In questo senso, osservare costituisce un atto pedagogico (Bondioli, 2007) perché da un lato è uno strumento per promuovere le capacità dell’allievo e dall’altro è un modo attraverso cui gli adulti possono imparare come comportarsi con i bambini (ibidem) e come modificare e ridirezionare i propri interventi qualora fosse necessario. Va precisato che, a differenza di quanto accade nella scuola tradizionale di ogni ordine e grado, nel contesto ospedaliero la variabile temporale incide sulla pratica osservativa degli insegnanti. Nel caso di degenze brevi, infatti, l’insegnante ha a disposizione pochissimo tempo (in genere 3/6 giorni) per osservare l’allievo e i suoi familiari ed è per questo che egli deve essere pronto a cogliere i loro comportamenti per poter decidere quale tipo di proposta avanzare. Ci sono casi in cui il tempo di degenza è talmente breve che l’insegnante non ha la possibilità di progettare alcun intervento didattico, né tantomeno di effettuare una osservazione sistematica. È sufficiente, pertanto, che egli assuma un atteggiamento os-

servativo, vale a dire una forma mentis che lo avvicini all'allievo e lo predisponga ad accoglierlo senza giudizio e ad ascoltarlo in modo autentico. Infatti, la presenza dell'insegnante, pur se limitata a pochi giorni, risulta di fondamentale importanza perché richiama nell'allievo la sua esperienza scolastica, riportandolo a quella situazione di "normalità" cui era avvezzo prima del ricovero. Nel caso di degenze più lunghe (oltre i 14 giorni) o di ricoveri reiterati, l'insegnante ha a disposizione un tempo maggiore per articolare la pratica osservativa in momenti distinti: una prima osservazione perlustrativa, utile per una prima conoscenza dell'allievo e delle sue reazioni nei confronti della malattia e del ricovero e un'osservazione più sistematica, ripetuta nel tempo, finalizzata a cogliere con uno sguardo mirato il comportamento del bambino in situazioni diverse e secondo degli obiettivi prefissati (per esempio il rapporto tra l'allievo e una disciplina specifica; la sua capacità di tenuta e di concentrazione sul compito; la sua capacità di *problem solving*, etc.). È attraverso questo tipo di osservazione che l'insegnante acquisirà tutte le informazioni e le conoscenze necessarie a impostare un lavoro con l'allievo e potrà successivamente effettuare osservazioni orientate da ipotesi, come per esempio capire quali metodologie didattiche siano più adeguate in alcune situazioni piuttosto che in altre, scegliere in che modo scandire i tempi della lezione, capire gli approcci relazionali che più rispondono alle esigenze e ai bisogni di ogni singolo allievo e così via. Pur con tutte le attenzioni richieste dal caso, l'osservazione all'interno della scuola in ospedale risulta alquanto complessa. Da un punto di vista operativo, l'insegnante ospedaliero spesso è coinvolto in un lavoro didattico individualizzato che prevede un rapporto uno a uno con l'allievo (si pensi agli allievi che non possono lasciare la loro stanza di degenza per motivi legati alla malattia); questo comporta una certa difficoltà a osservare e trascrivere quanto accade in situazione, per esempio utilizzando un protocollo carta e matita. Del resto, anche in situazioni in cui l'insegnante si rivolge a un piccolo gruppo di allievi difficilmente egli riuscirà a portare avanti il suo lavoro e nello stesso tempo a osservare. Vero è che in tali situazioni l'insegnante potrebbe dedicare alcuni minuti per "staccarsi" dall'attività in corso e trascrivere quanto accade su blocco notes o con uno strumento tecnologico. In ogni caso, vi sono diverse possibilità per raccogliere materiale osservativo che aiuti l'insegnante a impostare e proseguire il suo lavoro. La presenza di colleghi all'interno del reparto potrebbe essere per esem-

pio una buona occasione per osservare in modo sistematico alcune situazioni che generano domande o dubbi nell'insegnante (è questo il caso di reparti in cui vi è la presenza di insegnanti di diversi ordini e gradi di scuola); egli inoltre può registrare le conversazioni dei bambini durante il tempo dedicato a una particolare attività e coglierne gli aspetti emergenti a seconda dell'obiettivo prefissato. L'analisi delle conversazioni, infatti, come accade nella scuola tradizionale, offre all'insegnante la possibilità non solo di conoscere meglio le risorse degli allievi e i loro feedback alle proposte didattiche, ma anche di riflettere sulla tipologia e la qualità dei propri interventi (che possono essere per esempio normativi, incentivanti, giudicanti o meno). Anche la presenza di tirocinanti si rivela preziosa per il docente poiché offre occasioni di interrogarsi sul proprio operato attraverso una lettura congiunta del materiale raccolto durante la sperimentazione didattica e i micro-progetti realizzati durante le ore di tirocinio. Inoltre, l'insegnante si può avvalere di un'osservazione ex post che gli consente di raccogliere alcuni dati subito dopo l'attività, sulla base degli obiettivi che si era prefissati. Anche in questo caso è bene che il docente si limiti in prima battuta a scrivere le azioni del bambino (utilizzando per esempio verbi quali: "svolge il compito proposto", "si alza dal letto e esce dalla camera", "rifiuta di prendere il suo quaderno nello zaino" e così via), vale a dire a rendere fonte di informazione i dati rilevati (Braga, Mauri, Tosi, 1994), per passare successivamente a una loro interpretazione.

3. Osservare per conoscere, osservare per progettare, osservare per "fare": alcuni esempi di osservazione nella scuola in ospedale

Per chi lavora nei contesti educativi non è sufficiente raccogliere dati e materiale che documentino le pratiche didattiche, ma è necessario che essi vengano interpretati, diventino generativi di nuove domande in chi si occupa di educazione e di cambiamenti finalizzati al benessere di adulti e bambini e, più nello specifico, a individuare piste progettuali e di azione. Anche all'interno della scuola in ospedale è doveroso, pertanto, "far parlare i dati" raccolti, desumerne considerazioni utili al lavoro dell'insegnante che sostengano l'insegnante stesso in un processo di riflessione sulle pratiche e di autovalutazione del proprio operato. Non solo, la lettura dei dati raccolti permette

all'insegnante di sviluppare uno sguardo che intercetta e intreccia diversi aspetti del suo lavoro con gli allievi, uno sguardo in sostanza che si focalizza sia di sé e che sull'allievo (e sul suo familiare) sviluppando in questo modo una visione globale della situazione osservata, comprese le caratteristiche dello spazio in cui essa si sviluppa e la presenza di altre figure sia infantili che adulte. Alla luce di queste brevi considerazioni, si riportano di seguito alcuni stralci di osservazioni effettuate all'interno di diverse scuole ospedaliere al fine di evidenziare come lo strumento osservativo, se utilizzato con consapevolezza, possa fornire all'insegnante interessanti suggestioni nel lavoro con i bambini e i ragazzi ricoverati.

3.1 Stralcio di Protocollo 1: La tartaruga Selvaggia

L'osservazione che segue è stata effettuata da una tirocinante all'interno di un ospedale milanese a lungo degenza, che ospita due tartarughe sul terrazzo della scuola.

Da giorni la tirocinante e l'insegnante ospedaliera stavano cercando di coinvolgere senza alcun successo alcuni allievi nella stesura di una storia che riguardasse le due tartarughe ospiti del reparto; i bambini non mostravano alcun interesse e nel giro di pochi minuti abbandonavano l'attività. Un giorno però una delle due tartarughe è entrata spontaneamente nella sala giochi del reparto e l'insegnante ha colto immediatamente l'occasione per presentarla al gruppo di quattro bambini presenti, con il risultato che non solo essi hanno avuto la possibilità di parlare di sé, della loro malattia e delle loro paure, confrontandosi reciprocamente, ma anche di scrivere una storia su una delle due tartarughe, Selvaggia, spronati da un interesse autentico verso il simpatico animale che tanta curiosità aveva destato in loro e che era diventato il motore della motivazione alla scrittura. Si riporta di seguito la trascrizione di una conversazione avvenuta all'interno di un piccolo gruppo di bambini della terza classe primaria coinvolti nel progetto, in presenza del padre di uno di loro.

- 1 Ins: "sapete bambini che la tartaruga Selvaggia mi ha detto di avere tanta
- 2 paura... voi avevate paura quando siete arrivati qui? Dai diciamo qualcosa a
- 3 Selvaggia per tranquillizzarla?"

- 4 Bambino 1: “Stai tranquilla, tutti vengono qui perché i medici ti guariscono
5 in fretta, anche se ci vuole un po’... quando sono venuta qui pensavo che
6 mi facevano male, avevo paura della siringa e dell’ago. Non devi piangere
7 perché qui non ti fanno niente, vedrai come è brava l’infermiera L., lei ti fa
8 il prelievo e non senti niente, davvero!”
- 9 Bambino 2: “Io ho un po’ paura della puntura, ora non me ne fanno più,
10 faccio le fotografie e non dico niente! Mi mettono la mascherina ben stretta
11 e non dico niente, allora la mamma di dice ‘brava’...”
- 12 Bambino 3: “Anche io non dico niente, sono bravo perché non piango più,
13 però prima non volevo farle le punture!”
- 14 Ins: “invece Selvaggia ha proprio paura... vero Selvaggia? (si rivolge diretta-
15 mente alla tartaruga che è nella stanza). Vedi che questi bambini non hanno
16 paura. Vi prego bambini ditele qualcosa...”
- 17 Il bambino 1 mi chiede se può toccare la tartaruga, io acconsento e lui le
18 dice: “dai tartarughina non piangere perché non ti fanno niente! Poi devi
19 mangiare perché devi diventare grande, devi guarire!”
- 20 Ins.: “Ma sai, lei ha paura dei dottori...”
- 21 Padre del bambino 1 (rivolto a lui): “ma scusa dille un po’ che in ospedale ci
22 sono due dottori simpaticissimi!”
- 23 Ins: “Davvero?! Dai raccontami...”
- 24 Il bambino racconta dei dottori clown presenti in ospedale e che fanno ridere
25 i bambini.
- 26 Nel frattempo, arriva un’altra bambina e la maestra la invita a dire qualcosa
27 alla tartaruga che ha tanta paura dell’ospedale.
- 28 Bambina 4: “non devi piangere perché, quando ti fa male qualcosa, devi
29 prendere il fazzoletto magico e dire ‘fazzoletto, fazzoletto, torna magico faz-
30 zoletto, torna magico’ e poi non fa più male! [...] poi se tieni fermi il braccio
31 (per i prelievi, ndA) non ti fanno male e non ti prendono con la forza...”

L’insegnante, pur con fatica e non dandosi per vinta, è riuscita ad “ag-ganciare” gli allievi all’attività di scrittura, ri-progettando il suo intervento, sulla base di quanto aveva osservato nel lavoro con i bambini. A partire da queste prime osservazioni si è presa il tempo necessario per raggiungere il suo obiettivo, vale a dire la scrittura di una storia. Un primo step è consistito nel lasciare che i bambini si avvicinassero e conoscessero il piccolo animale; constatato il loro interesse, l’insegnante ha poi deciso di raccontare l’incipit

del racconto (“sapete bambini che la tartaruga Selvaggia mi ha detto di avere tanta paura...”), intenzionalmente pensato per creare una corrispondenza tra la storia della tartaruga e quella degli allievi. Questo ha permesso ai bambini di immedesimarsi nella tartaruga e di raccontare la loro esperienza di ospedalizzazione (Caso, 2015), le paure e le angosce legate alla malattia (“Stai tranquilla, tutti vengono qui perché i medici ti guariscono in fretta”; “Io ho un po’ paura della puntura” ...). Il coinvolgimento emotivo dei bambini li ha spinti a continuare la storia in cui, sulla base della esperienza personale, hanno provato a consolare l’animale (consolando in realtà sé stessi) e a immaginarsi un lieto fine. L’attenzione dell’insegnante e la sua flessibilità hanno permesso di raggiungere l’obiettivo che si era prefissata, pur attraverso strade non convenzionali; in questo modo i bambini, oltre ad aver esternato le proprie emozioni, hanno sperimentato le loro abilità di scrittura e affinato alcune competenze a riguardo, quali per esempio la progettazione delle sequenze di un testo scritto, l’argomentazione delle idee sostenute, la correttezza ortografica, la creatività nell’esposizione (MI, 2012). L’insegnante, inoltre, ha lasciato che il pensiero dei bambini fluisse in modo spontaneo, evitando interventi giudicanti e correttivi che avrebbero potuto impoverire il loro slancio creativo.

Il risultato di questo paziente lavoro di attesa da parte dell’insegnante e di rilancio del progetto in una modalità consona alle caratteristiche dei bambini coinvolti è stato la scrittura di un racconto sulla Tartaruga Selvaggia che successivamente si è trasformato in materiale condiviso con la scuola di appartenenza dei bambini ospedalizzati, aprendo alla possibilità di ulteriori progetti finalizzati a mantenere saldo il rapporto con i compagni di classe e con le insegnanti del territorio. Infine, nella lettura e analisi di questo protocollo non va tralasciato il fatto che l’insegnante si sia trovata a lavorare in presenza di un genitore e che questo abbia richiesto da parte sua un’attenzione “bidirezionale” che ha implicato specifiche competenze comunicative e di mediazione non scontate che aiutino l’insegnante a non perdere il focus del suo intervento, vale a dire il bambino, e nello stesso tempo a orientare gli interventi dei familiari a supporto del progetto didattico.

3.2 Stralcio di Protocollo 2: Roberto e la matematica

Roberto frequenta la seconda classe di scuola primaria e da qualche gior-

no è ricoverato presso il reparto pediatrico di un ospedale lombardo. L'osservazione che segue, della durata di 15 minuti, è stata effettuata da una studentessa tirocinante presso lo spazio della sala giochi, con lo strumento "carta e matita" e poi è stata condivisa con l'insegnante del bambino.

1 La maestra è seduta di fianco al bambino e gli chiede fino a che numero sa
2 contare. Roberto risponde di saper contare fino a 100. L'insegnante gli dice
3 che è bravo e gli propone il primo esercizio di calcolo, chiedendogli di risol-
4 vere l'addizione di $3+7$. Roberto rimane in silenzio e la maestra gli spiega di
5 dover aggiungere il numero 3 al numero 7. Il bambino comincia a contare
6 sulle proprie dita, l'insegnante lo guarda. Roberto pronuncia il risultato cor-
7 retto, la maestra gli indica dove scriverlo e di usare un pennarello del colore
8 che preferisce. Roberto sceglie il pennarello giallo e scrive sulla scheda il nu-
9 mero 10 e chiede un fazzoletto a sua madre, seduta di fronte a lui. Il bambino
10 racconta alla maestra che il fazzoletto è un regalo di sua nonna e la maestra
11 dice che è stato un bel pensiero che la nonna ha avuto. Roberto abbassa la
12 testa, fa un sorriso, guarda la madre, aggiungendo che la nonna gli fa molti
13 regali. "ti vuole molto bene la nonna", dice la maestra; "sì" risponde Ro-
14 berto e comincia a leggere l'operazione successiva: $9+8$. L'insegnante ripete
15 quanto Roberto ha letto. Il bambino distende le dita della mano e comincia
16 a contare, assegnando un numero a ciascun dito fino ad arrivare a 10; allora
17 la maestra gli avvicina le sue mani. Roberto, dopo un momento di silenzio,
18 riprende a contare utilizzando anche le dita dell'insegnante. Roberto pro-
19 nuncia il risultato, scandendo le parole e la maestra lo rassicura dicendogli
20 che è corretto e gli indica di scrivere il risultato sul quaderno utilizzando il
21 colore che preferisce. Poi gli chiede se si sente stanco. Roberto dice di non
22 esserlo e che vorrebbe però andare al computer dato che la postazione si è
23 liberata. La maestra gli sorride, gli risponde affermativamente e insieme si
24 recano alla postazione del pc.

Il protocollo registra quanto avvenuto durante una lezione di matematica con un allievo arrivato da pochi giorni in ospedale e prossimo alle dimissioni, ed è un esempio di come anche nel caso di brevi degenze il lavoro dell'insegnante ospedaliero si riveli alquanto prezioso, dal momento che richiama capacità e competenze già acquisite dall'allievo in precedenza e valorizzate in un contesto alquanto singolare, vale a dire quello ospedaliero. In realtà,

la proposta didattica dell'insegnante, che con molta probabilità si è risolta in questo breve lasso di tempo, ha offerto la possibilità all'allievo di trovare un aggancio con la scuola di appartenenza, riportandolo a una situazione di "normalità", per certi aspetti molto simile a quelle sperimentate in classe. Una volta accertatasi delle conoscenze numeriche dell'allievo, l'insegnante non ha mai smesso di incoraggiarlo attraverso interventi verbali che lo motivassero a continuare e a avere fiducia nelle sue capacità. Anche gli sguardi mediatori dell'insegnante concorrono a creare un legame significativo con l'allievo e gli permettono di entrare in rapporto con la disciplina senza timore di sbagliare. L'attenzione della docente, inoltre, non è concentrata esclusivamente sulla lezione di matematica ma è orientata ad accogliere anche "deviazioni dal tema centrale", offrendo la possibilità al bambino di nominare una figura adulta per lui importante, vale a dire la nonna, rappresentata in quel momento dal fazzoletto che ha donato al nipote. Questa apertura consente l'instaurarsi di un clima piacevole, in cui il bambino si sente accettato e accolto dalla maestra e che predispone l'allievo all'apprendimento. Da questo punto di vista, il ruolo del docente, in ospedale e nella scuola di appartenenza, non riguarda solo le competenze disciplinari e didattiche, ma si sviluppa all'interno di "uno spazio relazionale in cui è necessario cogliere e pensare soprattutto le emozioni, i vissuti e i sentimenti che sostanziano le modalità di apprendimento di chi apprende" (Blandino, Granieri, 1995, p. 64), specie in situazioni particolarmente complesse che potrebbero inficiare la motivazione e l'impegno dell'allievo.

Questi stralci di protocollo costituiscono un materiale prezioso ai fini dell'esercizio della professione insegnante all'interno della scuola in ospedale, offrendo ai docenti l'occasione di rivedere, riconsiderare e rimodellare le proprie pratiche in funzione del benessere del bambino ospedalizzato e della sua disponibilità ad apprendere, pur in un contesto non facile, in cui l'ombra della malattia può oscurare il suo percorso di crescita. Gli insegnanti ospedalieri, pertanto, sono chiamati ad acquisire le necessarie competenze per un utilizzo consapevole e intenzionalmente mirato dello strumento osservativo che contribuisca ad arricchire di senso il loro operato all'interno di un contesto scolastico non tradizionale.

Bibliografia generale

- Ainsworth M. D. S. et al. (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Barber B. R. (1972), "Science, Salience and Comparative Education: Some reflections on Social Scientific Inquiry", in *Comparative Education Review*, XVI(3), ottobre, pp. 424-436.
- Barbieri M. S., Mantovani S. (1978), "Osservare: perché e come", in *Infanzia*.
- Barker R. G., Wright H. F. (1951), *One boy's day: a specimen record of behavior*, Harper & Row, New York.
- Bateson G. (1972), "Verso un'ecologia della mente", trad. it., Adelphi, Milano, 1976.
- Bailey K. D. (1978), *Metodi della ricerca sociale*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1985.
- Becchi E. (2000), "Per un'etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione", in L. Corradini (a cura di), *Pedagogia, ricerca e formazione. Saggi in onore di M. Laeng*, SEAM, Formello, pp. 200-210.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (2002), *Il progetto educativo del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Becchi E. (2005), "Pedagogie latenti: una nota", in *Quaderni della didattica della scrittura*, n. 3, pp. 105-113.
- Becchi E. (2007), "Osservazioni sull'osservare. Riflessioni sul contributo di V. Ferrari", in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 71-76.
- Biondi G. (2005), *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*, Indire, Firenze.

- Blandino G., Granieri B. (1995), *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A. (1995), “La giornata educativa: elementi di analisi”, in E. Becchi (a cura di), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, FrancoAngeli, Milano, 1999, pp. 36-74.
- Bick E. (1952), “Note sull’osservazione del lattante nell’addestramento psicoanalitico”, in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di), *L’osservazione diretta del bambino*, Boringhieri, Torino, 1985.
- Boffo V. (a cura di) (2022), *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti*, Editpress, Firenze.
- Bondioli A. (a cura di) (2007), *L’osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Bondioli A. (1993), “Uno strumento per l’analisi della giornata alla scuola materna”, in Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell’Università di Pavia (a cura di), *La giornata educativa nella scuola dell’infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, pp. 1-16.
- Bondioli A. (a cura di) (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bondioli A. (a cura di) (2002), *Il tempo nella quotidianità infantile*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Bondioli A. (2004), “Valutare”, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, pp. 11-58.
- Bondioli A. (2006), “Lo studio della prima infanzia in chiave pedagogica: questioni di metodo a partire da un esempio”, in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 132-158.
- Bondioli A., Ferrari M., Marsiglio M., Tacchini I. (a cura di) (2005), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, FrancoAngeli, Milano.
- Bondioli A., Savio D. (2018), *Educare l’infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma.
- Borutti S. (1993), *Per un’etica del discorso antropologico*, Guerini e Associati, Milano.
- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.

- Bowlby J. (1969), *Attaccamento e perdita*, 3 voll., Bollati Boringhieri, Torino, 1976.
- Braga P., Mauri M., Tosi P. (1994), *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Braga P., Tosi P. (1995), "L'osservazione", in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 83-162.
- Braga P. (2009), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*, Edizioni Junior, Parma.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1986.
- Cardarello R., Antonietti A. (2019), "Osservare per progettare", in E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca, *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano, pp. 179-206.
- Carr M. (2012), *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma.
- Caso R. (2015), *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura*, Anicia, Roma.
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Mondadori, Milano.
- Contini M. (2013), *La documentazione educativa. Teorie, pratiche e strumento*, Il Mulino, Bologna.
- Damiano E. (2007), "Raccontare l'azione didattica", in M. De Rossi, G. Gentilini (a cura di), *Formare alla documentazione per narrare esperienze didattiche di tirocinio*, Clup, Padova, pp. 69-72.
- Dewey J. (1933), *Come pensiamo*, trad. it., La Nuova Italia, Torino, 1961.
- D'Odorico L. (1990), *L'osservazione del comportamento infantile*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- D'Odorico L., Cassibba R. (2001), *Osservare per educare*, Carocci Editore, Roma.
- Doyle A.C. (2022), *Uno scandalo in Boemia*, Leone, Milano.
- Erickson F. (1986), "Qualitative Methods in Research on Teaching", in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook on Research on Teaching*, MacMillan, New York, pp. 119-161.
- Evertson C. M., Green J. L. (1986), "Observation as Inquiry and Method", in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook on Research on Teaching*, MacMillan, New York, pp. 162-213.

- Howes C., Hamilton C. E., Matheson C. C. (1994), "Children's with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship", in *Child Development*, 65, pp. 253-263.
- Ferrari M. (a cura di) (2003), *Insegnare riflettendo*, FrancoAngeli, Milano.
- Foerster (von) H. (1987), *Sistemi che osservano*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1987.
- Ferrari V. (2007), "L'osservazione della sezione: il bambino nel contesto", in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 51-69.
- Genovese L., Kanizsa S. (a cura di) (1989), *Manuale della gestione della classe*, FrancoAngeli, Milano.
- Goffman E. (1974), "Introduzione a 'Frame Analysis'", trad. it., *Aut Aut*, 269, 1955, pp. 17-34.
- Guarcello E. (2025), *Il significato della scuola primaria. Dimensioni costitutive, problemi, esperienze*, Mondadori, Milano.
- Hamre B. K., Pianta R. C. (2001), "Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade", in *Child Development*, 72, pp. 625-638.
- Iaccarino B. (a cura di) (1985), *L'osservazione diretta del bambino*, Boringhieri, Torino.
- Isaacs S. (1951), "Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico", in V. Bonamino, B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Boringhieri, Torino, 1985.
- Kanizsa S. (2013), *La paura del lupo cattivo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Kanizsa S., Luciano E. (2006), *La scuola in ospedale*, Carocci, Roma.
- Liverta Sempio O., Cavalli G. (2005), *Lo sguardo consapevole. L'osservazione psicologica in ambito educativo*, Unicopli, Milano.
- Maida S., Molteni L., Nuzzo A. (2023), *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Nuova edizione, Carocci Editore, Roma.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mantovani S. (2004), "La relazione insegnante-bambino nel contesto istituzionale", in E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, pp. 27-36.
- Mazzara B. M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna.

- Menzies I. E. P. (1973), "I sistemi sociali come difesa dall'ansia", in *Psicoterapia e scienze umane*, n. 1-2, pp. 39-64.
- Mignosi E. (2001), "La valutazione di contesto come intervento formativo", in *Bollettino della Fondazione nazionale "Vito Fazio-Allmayer"*, XXX(1-2), pp. 1-39.
- Mignosi E. (2004), "Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al pensare riflessivo", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, pp. 151-181.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*, Le Monnier, Firenze.
- Ministero dell'Istruzione (MI) (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- Ministero dell'Istruzione (MI) (2022), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Molinari L. (2010), *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mucchielli R. (1980), *L'observation psychologique et psychosociologique*, Les Éditions ESF, Paris.
- Munari B. (2006), *Da lontano era un'isola*, Corraini, Milano.
- Nigito G., Savio D. (2005), "Osservare per progettare: riflessioni e strumenti per l'osservazione pedagogica del bambino e del contesto", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, pp. 79-111.
- Nigris E. (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano.
- Pastori G. (2017), *In ricerca. Prospettive e strumenti per ricercatori e insegnanti*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Piaget J. (1926), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, 1966.

- Popper K. (2009), *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Ricchiardi P. (2005), *Ricominciamo dal desiderio. Ricerche e percorsi per sviluppare la motivazione a scuola*, SEI, Torino.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pigmalione in classe*, trad. it., FrancoAngeli, Milano, 1971.
- Rogers C. R. (2008), *La terapia centrata sul cliente*, Edizioni La Meridiana, Bari.
- Sacco A., Morgese R. (2004), "Gli strumenti della narrazione, della documentazione e della riflessione", in E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osborne E. (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, trad. it., Liguori, Napoli.
- Savio D. (2000), "La valutazione del bambino nella scuola dell'infanzia secondo una lettura sistemica, socio-costruzionista e narrativista", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 289-306.
- Savio D. (2006), "Ricerca educativa e approccio sistemico. Discussione della relazione di A. Bondioli", in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 159-163.
- Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it., Dedalo, Bari, 1993.
- Schön D. A. (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professionalità*, trad. it., Franco Angeli, Milano, 2006.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.
- Stallings J. A., Mohlman G. G. (1985), "Observation Techniques", in T. Husén, T. N. Postlethwaite (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, pp. 3640-3645.
- Striano M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Tobin J. J., Davidson D. D., Wu D. Y. H. (1989/2000), *Infanzia in tre culture: Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Varin D. (1995), "La teoria ecologica dello sviluppo", in P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 43-71.

- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson Don D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it., Astrolabio, Roma, 1971.
- Zambelli F. (1983), *L'osservazione e l'analisi del comportamento, problemi e tendenze metodologiche nella ricerca in educazione*, Pàtron Editore, Bologna.
- Ziglio C., Boccalon R. (2006), *L'attività osservativa in educazione. Un paradigma scientifico*, UTET, Milano.

SGUARDI CONSAPEVOLI

Osservare nel tirocinio e a scuola

Elena Luciano è professoressa associata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Donata Ripamonti è dottoressa di ricerca in Scienze della formazione e della Comunicazione. In qualità di docente a contratto collabora con i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Francesca Linda Zaninelli è professoressa associata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Il volume esplora il ruolo centrale dell'osservazione intesa come postura professionale e come strumento di lavoro imprescindibile dell'insegnante nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

A partire dall'analisi dei principali documenti di indirizzo nazionali, l'osservazione verrà indagata attraverso alcuni fondamenti di tipo teorico e metodologico e la proposta di alcuni strumenti in uso nel contesto scolastico, come il protocollo osservativo e la video osservazione. Verranno altresì approfonditi il punto di vista e le scelte intenzionali dell'insegnante, che osserva innanzitutto per capire e meglio comprendere i bambini e le bambine, i loro interessi e comportamenti, le loro relazioni, l'uso che fanno di spazi e materiali, nonché per guidare la progettazione educativa, la documentazione e la valutazione nel contesto educativo e scolastico.

Il volume, corredato di esempi provenienti dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, accompagna studenti e studentesse, educatori, educatrici, insegnanti, coordinatori pedagogici e formatori a tradurre i temi chiave relativi all'osservazione in pratiche educative e didattiche quotidiane.

ISBN 979-12-5635-161-9

