

# LO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'EDUCATORE LINGUISTICO INCLUSIVO ATTRAVERSO L'OSSERVAZIONE E L'AUTO-OSSERVAZIONE: UNO STRUMENTO A PORTATA DI SGUARDO

Paola Celentin<sup>1</sup>, Maria De Luchi<sup>2</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Da alcuni decenni in Italia l'osservazione in classe viene considerata a livello ministeriale un valido strumento di crescita professionale dei docenti, sia nella fase di formazione iniziale che durante l'iter lavorativo. Osservare sé stessi e i propri studenti durante lo svolgersi della lezione consente di individuare potenzialità e limiti dell'azione educativa e didattica, mentre la riflessione post-lezione può guidare la programmazione dei futuri interventi. La pratica diretta di tecniche osservative ha costituito la base del tirocinio attivato a partire dal 1999 nell'ambito delle Scuole di Specializzazione e dei vari corsi abilitanti ed è auspicata dal Piano per la formazione dei docenti 2016/2019 (MIUR, 2016: 30). Nel Piano ministeriale si auspica in particolare l'utilizzo dell'osservazione reciproca tra docenti durante la formazione in servizio, nell'ottica di una Ricerca-Azione (d'ora in poi RA) partecipata:

Attraverso una formazione che adotti il modello di ricerca-azione partecipata, i docenti avranno l'occasione di implementare il loro essere ricercatori e sperimentatori di proposte, pratiche didattiche e di strumenti di valutazione. [...] Dovranno inoltre essere estese al sistema di formazione in servizio pratiche come quella della *peer observation* (osservazione reciproca). Già sperimentata da oltre 110.000 docenti neoassunti negli ultimi due anni durante l'anno di prova e giudicata dagli stessi come la fase più positiva, l'osservazione reciproca in classe tra docenti può divenire strutturale in tutte le scuole (per esempio attivando momenti di compresenza in progetti paralleli della stessa disciplina) (ivi: 29).

La pratica osservativa viene dunque inserita nell'ambito della RA (i riferimenti italiani sono Coonan, 2000; Losito, Pozzo, 2005), che si sviluppa attraverso le fasi di pianificazione, azione, osservazione e riflessione condivisa.

Nonostante le precise indicazioni ministeriali relative alla necessità di raccogliere in modo sistematico informazioni sullo sviluppo di conoscenze, abilità e maturazione del senso di sé fin dai *Programmi Ministeriali della Scuola Elementare* del 1985, la pratica dell'osservazione (sia auto che etero) è poco utilizzata nella scuola italiana (Celentin in Daloiso, Gruppo di Ricerca ELIcom, 2023: 129). Analogamente la RA non è molto

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> Università Ca' Foscari, Venezia.

Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle due autrici. Per quanto riguarda la stesura, si devono a Paola Celentin i paragrafi 1, 2 e la Conclusione, mentre a Maria De Luchi l'Introduzione, i paragrafi 3 e 4.

diffusa, pur essendo indicata come metodo privilegiato nello sviluppo di progetti per l'inclusione perché consente l'analisi del contesto e la messa in atto di piani d'azione utilizzabili nelle classi ove sono presenti studenti con bisogni educativi speciali (Celentin, Daliso, 2018; Celentin, Daliso, Isotton, 2014).

Si nota in genere una certa diffidenza sia nei confronti delle tecniche osservative in generale, sia della RA in particolare. Per capire le motivazioni di tale atteggiamento, riportiamo in sintesi gli esiti di un sondaggio realizzato nel 2021 da *School Educational Gateway* (Erasmus+, 2021)<sup>3</sup>, finalizzato alla raccolta delle opinioni di personale che a vario titolo opera nella scuola, come dirigenti, insegnanti e formatori, su diversi aspetti legati alla RA. Il sondaggio ha contato 144 risposte di persone provenienti da 25 paesi, in gran parte docenti della scuola primaria e secondaria ed è interessante per comprendere, in particolare, come viene percepita l'osservazione.

Il 71,5% degli intervistati afferma che il vantaggio maggiore offerto dalla RA (intesa come un processo continuo e sistematico di pianificazione, osservazione e riflessione) sia quello di aumentare la consapevolezza critica degli insegnanti attraverso l'osservazione e l'analisi degli eventi in classe. L'osservazione viene quindi considerata, a livello teorico, come uno dei cardini della professione docente ed uno degli elementi che qualificano l'azione didattica.

Al contrario, i tre principali ostacoli che impediscono ai docenti di mettere in atto la RA, e quindi anche l'osservazione, sono i seguenti: la mancanza di conoscenza del metodo (71,5%), la mancanza di tempo per condurre la ricerca (50%) e l'assenza di indicazioni adeguate, come kit e guide (36,8%). A tale proposito, gli intervistati affermano la necessità di una formazione adeguata (47,2%), di linee guida (43,8%) e di esempi/testimonianze di altri insegnanti (41,7%).

La carenza di tempo e il timore di sottrarre energie e risorse alla didattica sono tra le motivazioni più diffuse che spingono molti docenti a rifiutare l'osservazione in aula. Ad esse si accompagna a volte il ricordo di esperienze negative vissute durante il tirocinio nei corsi di formazione iniziale. Va aggiunto che l'osservazione in classe, specie se condotta da un osservatore esterno, incontra spesso il rifiuto dei docenti che temono il confronto, la valutazione critica e la messa in discussione della propria professionalità (Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010; Castoldi, 2015: 28).

## 2. L'OSSERVAZIONE E IL PROFESSIONISTA RIFLESSIVO

Sulle ragioni che rendono l'osservazione uno strumento essenziale nella formazione (non solo docente) si è scritto molto. Negli ultimi trent'anni l'osservazione in classe è emersa come uno strumento centrale per misurare, assicurare e migliorare le abilità professionali e la base di conoscenze degli insegnanti in qualsiasi fase della loro carriera (O'Leary, 2020). Vista come un modo di reperire informazioni sull'insegnamento (Richards, Lockhart, 1994), nell'ambito di un quadro etnografico più ampio permette di sviluppare, migliorare e sostenere l'eccellenza didattica e rappresenta uno strumento attraverso il quale il processo riflessivo può essere attivamente nutrito e alimentato da dati autentici.

In modo più pragmatico, però, vorremmo dimostrare la sua necessità per l'educatore linguistico inclusivo attraverso un breve studio di caso.

<sup>3</sup> *School Educational Gateway* è un'azione dell'Unione Europea finanziata da Erasmus+, il Programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport. È guidata dalla Commissione europea (CE) e implementata dall'Agenzia esecutiva europea per l'educazione e la cultura (EACEA).

## 2.1. Uno studio di caso

Lo studio di caso che andiamo a presentare e discutere insieme è rielaborato da Ongini (2019).

Un altro episodio rivelatore è il confronto che una maestra fa tra Adrian, un bambino rom, che racconta di feste, matrimoni, tradizioni, e Jurij, un “rom strano” perché non parlava mai di tutti quegli aspetti che i non rom considerano “tipici”. Si rifiutava di rispondere a domande sulla sua cultura rom e dire qualche frase in lingua *romani*, la lingua madre. Gli piaceva invece parlare delle sue partite di pallone al campo, della pallamano in palestra, del personaggio dei cartoni animati dei dvd. L'insegnante di classe associava l'idea di cultura e di intercultura alla narrazione di “usi, costumi e tradizioni”. Adrian era il prototipo del bambino rom, Jurij invece era un bambino rom atipico ed era descritto dalle sue insegnanti come “chiuso in se stesso, apatico”. Eppure aveva un ruolo di responsabilità che ricopriva con orgoglio e dava significato alle sue giornate scolastiche: doveva tenere d'occhio i due fratelli più piccoli che frequentavano la scuola e le tre cugine.

Jurij, intorno a questo ruolo, “disegnava una mappa di senso che prendeva forma in una mappa spaziale, ovvero negli spostamenti compiuti a scuola per intercettare e sorvegliare gli altri bambini che gli erano stati dati in consegna”. Inoltre l'abilità nei giochi di squadra di Jurij indicava che il bambino padroneggiava i concetti di spazio e tempo e la capacità di cooperare con i compagni di squadra. “Queste abilità erano rimaste in qualche modo silenti nella sua esperienza scolastica fino a che un nuovo istruttore di ginnastica aveva permesso che diventassero manifeste attribuendo al bambino uno status più elevato”. (Ongini, 2019: 79-80).

Leggendo il caso di Jurij e Adrian si potrebbe obiettare che le classi troppo numerose che caratterizzano la nostra scuola e la molteplicità di richieste rivolte al docente rendono impossibile osservare tutti gli studenti con attenzione e spingono ad accorciare i tempi basandosi sulle cosiddette “esperienze pregresse”, che spesso camuffano luoghi comuni e stereotipi. Ma se mettiamo per un attimo da parte lo “spirito di corporazione” e proviamo ad assumere un atteggiamento da ricercatori, ci rendiamo conto che non vedendo gli interessi di Jurij perdiamo una importante occasione di scambio e di condivisione con i compagni e quindi di rafforzamento dell'immagine che lo studente ha di sé, meccanismo che non può che avere effetti benefici sul suo stare a scuola (e quindi sul nostro fare scuola, per lo meno nella classe in cui Jurij è inserito). Oltre a ciò, ci interroghiamo su quanti e quali abilità degli studenti passino inosservate perché “altre” rispetto ai descrittori delle griglie di valutazione, specialmente quando dalla scuola dell'infanzia o primaria si va verso le scuole secondarie ed una sempre più stretta focalizzazione sul rendimento disciplinare.

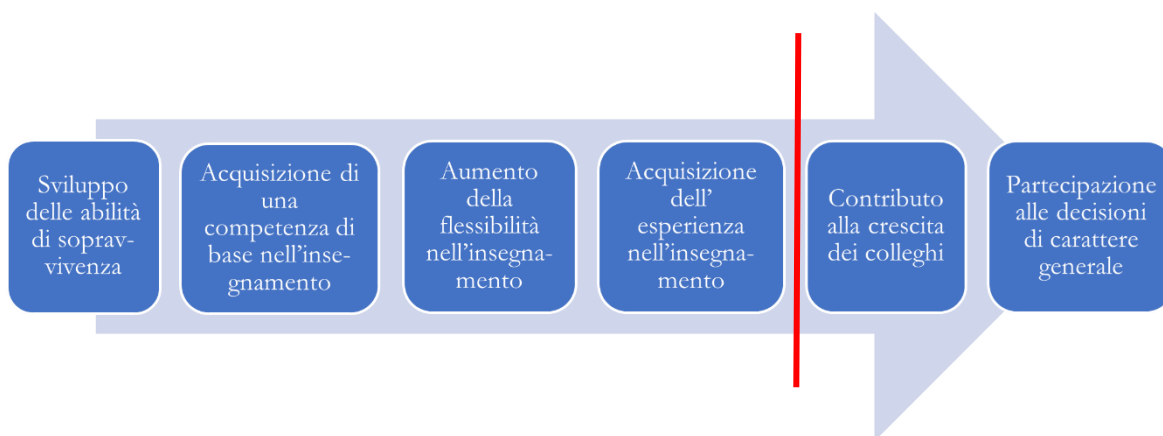
È necessario quindi, nel caso di Jurij ma così come in molte altre situazioni scolastiche, in particolare quelle in cui sono presenti studenti con Bisogni Linguistici Specifici (Daloiso, Gruppo di Ricerca ELICOM, 2023), le cui necessità sono profondamente diversificate e non generalizzabili, fare un passo indietro o di lato, uscire dalle cornici in cui siamo soliti interpretare la realtà e provare ad assumere uno sguardo pulito non solo sulla classe ma soprattutto su noi stessi e sul nostro stare in classe.

## 2.2. L'evoluzione del profilo dell'insegnante

La professione insegnante, come tutti i lavori che si possano definire “professioni”, per essere svolta necessita di aggiornamento e acquisizione costante di nuove abilità e competenze.

Bujol, Grenier e Montgomery (2000: 43), riprendendo un modello di evoluzione del profilo docente sviluppato da Leithwood nel 1990, hanno elaborato il modello riportato nella Figura 1 e comprendente sei stadi.

Figura 1. *Modello di sviluppo del profilo docente (Bujol, Grenier e Montgomery, 2000: 43)*



Nel primo stadio si sviluppano le abilità di sopravvivenza che permettono all'insegnante di resistere in classe e completare l'orario assegnatogli. Nel secondo stadio l'insegnante comincia ad acquisire le prime competenze didattiche, considerate di base, necessarie per seguire un piano di lezione che veicoli i contenuti prefissati. Nella terza fase l'insegnante aumenta progressivamente la propria flessibilità e riesce a far fronte ad alcune delle variabili che contraddistinguono la quotidianità scolastica, spostandosi così verso la quarta fase, che culmina con l'acquisizione dell'esperienza nell'insegnamento. Questo è spesso considerato il punto d'arrivo dello sviluppo della professione docente, confondendo così l'esperienza con la formazione e bloccando i passaggi successivi di crescita, che sono in realtà quelli che possono dare reale soddisfazione, senso di crescita e maturazione personale, oltre che professionale.

La quinta fase vede un insegnante desideroso ma soprattutto capace di contribuire alla crescita dei colleghi, mentre l'ultimo stadio permette di prendere parte in modo efficace alle decisioni di carattere generale che riguardano la scuola e la sua missione educativa.

Riteniamo che il momento cardine nella crescita professionale sia il passaggio dalla fase 4 alla fase 5, vale a dire quando l'insegnante comincia a posare lo sguardo su di sé e ad osservarsi in modo critico nel contesto lavorativo (abbiamo indicato questo discrimine nella fig. 1 con il tratto rosso verticale).

## 2.3. Il professionista riflessivo

Le modalità con cui il docente è portato a crescere professionalmente sono molteplici e soggettive, come partecipare a corsi di formazione e aggiornamento, leggere testi specifici o discutere con i colleghi. Tuttavia, come afferma Wallace (1991: 13), raramente

tutto questo produce riflessione sulla propria pratica didattica, né induce necessariamente a modificarla a fini migliorativi. Il concetto di docente riflessivo è stato sviluppato in letteratura da alcuni autori di cui sintetizzeremo il pensiero in questo paragrafo, facendo però prima chiarezza sul concetto di “riflessione”.

### 2.3.1. *Le ragioni della riflessione*

Nel 1983 Schön, filosofo e professore di pianificazione urbana, introduce il concetto di “professionista riflessivo”, intendendo con questo termine colui che torna incessantemente sulle sue azioni e cerca di comprenderne il senso.

Ma che cos'è di preciso la riflessione? Per definirla, vogliamo partire dall'ambito delle scienze dure e prendiamo in prestito queste parole inserite in una recente biografia di Albert Einstein

[...] Lasciamo parlare la lingua: in riflessione c'è quel *ri*, poi quella *flessione*, che evoca per l'appunto il percorso di un raggio luminoso che, sorto da qualche parte, colpisce una superficie e rimbalza. In ogni movimento riflessivo c'è proprio questo doppio percorso: si tratta di riflettere su, o a proposito di, ma anche di lasciare che il pensiero rimbalzi su se stesso. Questa dinamica può portare a idee nuove, molto diverse da quelle da cui si era partiti. (Klein, 2017: 21).

La riflessione critica, dalla quale emerge la sollecitazione interiore ad andare oltre e a trascendere sé stessi, le proprie conoscenze, abilità, convinzioni e competenze già acquisite, deriva da una visione più ampia, da una sensibilità più accentuata per la missione educativa della propria professione e da un'interpretazione più comprensiva delle varie istanze contestuali e prospettive dell'attività da svolgere.

Il discrimine fra ricercatore puro e insegnante inteso come professionista riflessivo lo si trova nell'obiettivo ultimo dell'operare di ciascuno: mentre il ricercatore osserva e raccoglie dati per fini di ricerca, l'insegnante ha a cuore l'intervento e sviluppa capacità di autoanalisi, di autovalutazione e di autoregolazione ripensando le proprie strategie e ispirandosi agli altri e ai risultati delle ricerche per evitare di doversi sottoporre di continuo a estenuanti acrobazie mentali (Perrenoud, 1999). L'insegnante professionista riflessivo è quindi consapevole che esiste un modo per andare oltre il “bricolage” da primo soccorso con cui spesso si affronta la quotidianità scolastica.

### 2.3.2. *L'approccio riflessivo di Wallace e Schön*

Wallace (1991: 56) propone un approccio riflessivo che vede l'insegnante, sostenuto da conoscenze sia teoriche che esperienziali, riflettere in modo consapevole sul proprio vissuto professionale ponendosi specifiche domande (es.: “ho proposto questo esercizio perché...”; “ciò risponde alla teoria di...”; “l'esito della verifica mi ha confermato che...”).

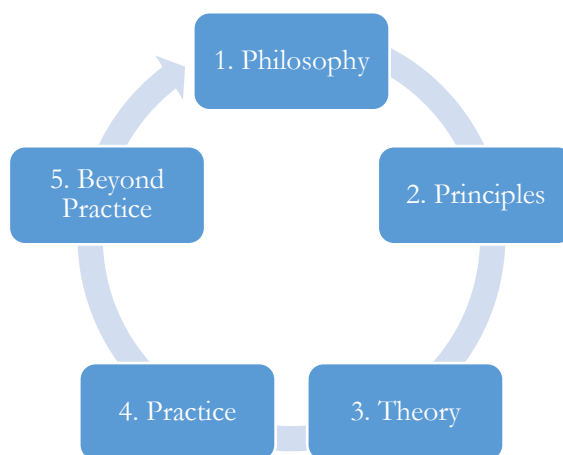
La riflessione avviene solitamente dopo aver svolto l'azione didattica (*reflection on action*), in modo retrospettivo. Si tratta di un'indagine sistematica e rigorosa, che in Schön (1983, 1987) è completata dalla riflessione svolta nel corso dell'azione (*reflection in action*), quando, ad esempio, il docente decide nel corso della lezione di cambiare un'attività già programmata perché è sorto un problema o il momento non è adatto. Ciò implica il pensare a cosa si sta facendo mentre lo si sta facendo, senza interrompere l'azione.

### 2.3.3. Il modello olistico di Farrell

La figura del docente riflessivo è stata ulteriormente sviluppata recentemente da Farrell. Dopo aver riflettuto sulla propria esperienza (*reflection on action*) e operato modifiche in corso d'opera (*reflection in action*), secondo Farrell (2022: 17) il docente è chiamato ad operare scelte educative e didattiche per il futuro (*reflection for action*) che risulteranno in tal modo più consapevoli e coerenti con il contesto specifico in cui opera.

Il modello da lui proposto prevede cinque fasi che si sviluppano in modo progressivo e circolare e rappresentate nella Figura 2.

Figura 2. *Quadro di riferimento per la riflessione sulla pratica* (Farrell, 2015 in Farrell, 2022: 21)



Si parte dall'esplorare (1. *Philosophy*), attraverso il dialogo con il ricercatore e la scrittura, le motivazioni profonde per cui un docente ha scelto la sua professione. Ciò porta ad esplicitare i principi (2. *Principles*) e le convinzioni personali, oltre a dichiarare le metodologie e gli approcci privilegiati (3. *Theory*). Con il supporto del ricercatore, vengono analizzate le informazioni provenienti dalle interviste al docente, dalle sue riflessioni scritte e dalle osservazioni, in presenza o registrate, del docente in una classe in cui insegna (4. *Practice*). I dati vengono quindi posti a confronto e diventano oggetto di riflessione condivisa, utile per la successiva programmazione educativa e didattica (5. *Beyond Practice*).

Il modello riflessivo proposto da Farrell considera l'insegnante nella sua globalità in una prospettiva olistica (*ibid.*, 2022: 17) che include l'analisi della sua personalità, della sua formazione e dell'esperienza maturata. Il tutto viene messo a confronto con la pratica didattica, inserita in un contesto specifico considerato nei suoi aspetti sociali, etici e politici. Grazie a questo processo, i docenti acquistano una maggiore consapevolezza di sé, analizzano il rapporto tra teoria e pratica nel loro ambito di intervento e saranno quindi in grado di assumere in futuro decisioni consapevoli sul loro operato (Farrell, Kennedy, 2019; Farrell, 2022: 23).

I docenti riflessivi, quindi, osserveranno, raccoglieranno dati (sia dal contesto operativo che tramite gli studi di altri), verificheranno il significato delle nuove informazioni, soppeseranno le fonti, creeranno relazioni tra i dati posseduti in funzione di operazioni concrete da realizzare. Questi passaggi permetteranno loro di attivare uno sviluppo progressivo e ciclico verso una maggiore consapevolezza critica della propria competenza nei confronti del contesto d'azione in cui tale competenza deve esplicarsi e di manifestare un maggiore impegno personale e autoregolato.

### 3. DALL'OSSERVAZIONE ALL'AZIONE

Come abbiamo visto in 2, la riflessione consiste nel prendere le distanze dalla situazione affrontata, cioè dalla pratica operativa e rendere esplicita, nella misura in cui ciò sia possibile, la maniera con la quale essa viene rappresentata, tenendo in considerazione anche le cornici implicite all'interno delle quali ognuno di noi tende a collocare l'esperienza (Sclavi, 2003). Accrescere le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali è strettamente legato allo sviluppo di una capacità di osservazione, oltre che di riflessione prima e dopo di questa. Osservazione e riflessione sono quindi collegate a mandata doppia.

#### 3.1. Cosa significa "osservare"

Riprendendo una distinzione fatta altrove (Celentin in Dalosis, Gruppo di Ricerca ELICOM, 2023: 130), vorremmo partire dalla distinzione fra "vedere", "guardare" e "osservare", mettendo a confronto le seguenti frasi (adattato da Losito, Pozzo 2008):

- (1) Mentre il treno viaggiava *vedevo* passarmi accanto distese di risaie.
- (2) Mentre il treno viaggiava *guardavo* la ragazza che avevo di fronte.
- (3) *Hai osservato* come si comporta Mario tutte le volte che c'è Marina nelle vicinanze?

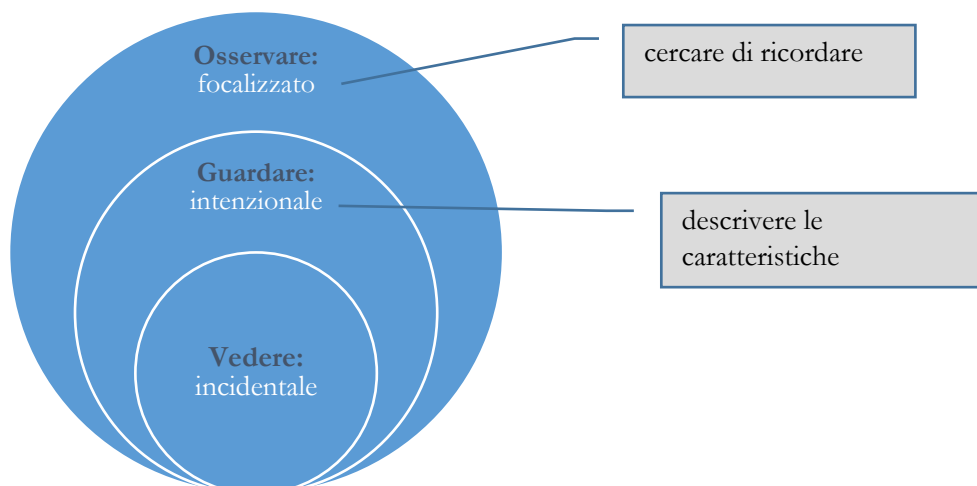
Tutti e tre i verbi evidenziati con il corsivo sono imperniati sul senso della vista (anche se "osservare" coinvolge inevitabilmente anche altri sensi e le relazioni fra i sensi), ma quello che differisce è il grado di intenzionalità: *vedere* è un verbo di percezione che non implica intenzionalità, mentre *guardare* condivide con *osservare* l'intenzionalità, ma diversamente da quest'ultimo non prevede di "serbare", cioè registrare quello che viene visto. *Osservare* è un *guardare* focalizzato, avente come fine quello di conservare i dati raccolti per riutilizzarli in seguito.

Fra questi verbi vi è però un'ulteriore differenziazione da compiere: mentre per *vedere* e *guardare* è sufficiente avere "buoni occhi", per *osservare* non basta avere "buona memoria", bisogna padroneggiare anche delle capacità descrittive (saper nominare ciò che si osserva) e quindi disporre del bagaglio concettuale e lessicale che permette di tradurre in parole quanto osservato. La loro relazione reciproca può essere rappresentata dallo schema di Figura 3.

Saper osservare significa quindi imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter conservare i dati osservati per poterci tornare sopra e riflettere e descrivere il più possibile fedelmente le caratteristiche di un determinato evento, di un comportamento, di una situazione e delle condizioni in cui si verifica.

Per osservare in modo efficace e funzionale agli scopi che ci si prefigge è fondamentale anche essere presenti a sé stessi, nel qui e ora, evitando le interpretazioni (che vanno eventualmente lasciate ad un momento successivo) per concentrarsi sui fatti.

Figura 3. *Relazione fra “vedere”, “guardare” e “osservare”*



Saper osservare significa quindi imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter conservare i dati osservati per poterci tornare sopra e riflettere e descrivere il più possibile fedelmente le caratteristiche di un determinato evento, di un comportamento, di una situazione e delle condizioni in cui si verifica.

Per osservare in modo efficace e funzionale agli scopi che ci si prefigge è fondamentale anche essere presenti a sé stessi, nel qui e ora, evitando le interpretazioni (che vanno eventualmente lasciate ad un momento successivo) per concentrarsi sui fatti.

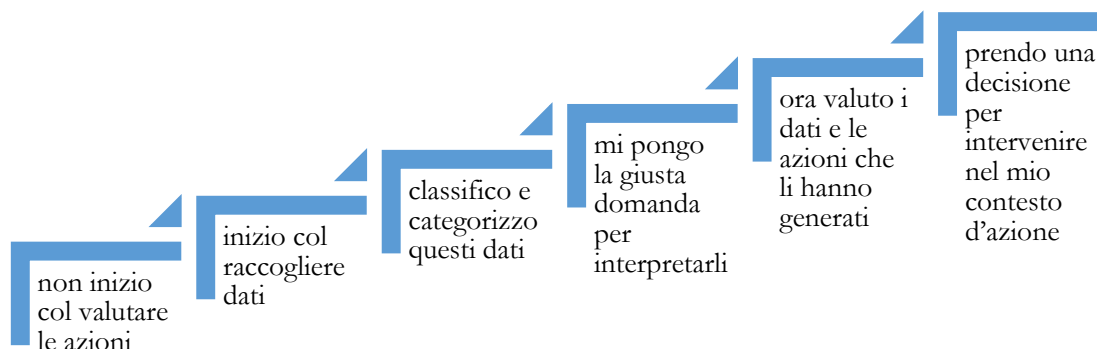
### 3.2. *L'osservazione e l'auto-osservazione*

La maggior parte di noi ha fatto esperienza di osservazione nei corsi di formazione e nelle certificazioni. Spesso in questi contesti la posta in gioco è alta oppure il contesto è stressante e l'osservazione è considerata negativamente, mentre abbiamo visto che l'osservazione è uno strumento potente per il nostro sviluppo professionale. Specialmente se intesa in modalità collaborativa partecipata è di gran lunga la pratica che può favorire al meglio la crescita professionale (Escobar Urmeneta, 2010, 2013; Escobar Urmeneta, Evnitskaya, 2013; Lieberman, 2009; Wragg, 1999), in quanto «l'osservazione non è considerata come un fine in se stessa ma come un punto di partenza per condividere idee e stimolare il dialogo riflessivo» (O'Leary, Price, 2017: 114-115, trad. nostra). Essa punta a familiarizzare i nuovi insegnanti con le idee e le pratiche dei colleghi più esperti coinvolgendoli in un dialogo costruttivo prima e dopo l'evento osservativo.

Questa pratica non è però sempre attuabile nelle nostre classi, anche per i limiti visti nell'introduzione. Il nostro suggerimento è pertanto quello di iniziare dall'unico soggetto sempre a disposizione, vale a dire noi stessi. Proponiamo però di farlo in modo "scientifico", attraverso un percorso in sei tappe proposto nello schema di Figura 4 in prima persona:



Figura 4. Percorso di auto-osservazione esposto in prima persona



Vediamo ora come sviluppare le varie fasi di questo percorso.

### 3.2.1. Riflettere sul sé

Di fronte all'emergere di un problema o al sorgere di un interrogativo di ricerca, il docente anziché cedere alla tentazione di giudicare le azioni, proprie e degli studenti, è chiamato a mettersi in atteggiamento di ascolto; deve osservare, riflettere, non esprimere valutazioni e, se possibile, leggere testi o relazioni di esperienze sul tema. Deve evitare di dare una risposta immediata alla sua domanda, perché la risposta potrebbe essere fuorviante, autoreferenziale o comunque non sufficiente a risolvere il problema.

Sviluppare un approccio riflessivo implica innanzitutto avviare una riflessione sul sé, sulle proprie idee e convinzioni, che sono frutto sia degli insegnamenti ricevuti durante la formazione iniziale e in itinere, sia di quanto maturato nel corso della propria esperienza professionale e di cui non si è sempre completamente consapevoli (Wallace, 1991). Il docente potrà avviare la riflessione ponendosi, fra gli altri, i seguenti interrogativi:

- quali sono i miei principi fondamentali relativi all'insegnamento linguistico?
- che tipo di insegnante di lingue sono?
- quali sono le strategie di apprendimento linguistico preferite dai miei studenti?
- come mi percepiscono i miei studenti?
- come comunico con loro?

Rispondere a domande di questo tipo implica porsi in un atteggiamento di apertura e rendersi disponibili a scegliere uno o più aspetti suscettibili di miglioramento, che saranno successivamente oggetto di un'analisi più approfondita. Questo processo aumenta la consapevolezza dei propri assunti sul senso dell'educazione linguistica e migliora la comprensione dei processi di insegnamento e apprendimento, ponendo le basi per l'autovalutazione (*ibid.*: 56-57). Consideriamo il fatto che, ad esempio, non sempre ciò che si insegna e il modo in cui si insegna riflette ciò in cui si crede (Mortari, 2009). A volte si tende a replicare modelli già vissuti in passato come apprendenti, in modo del tutto inconsapevole. L'auto-analisi, la raccolta dati e il confronto con gli studenti possono mettere in luce il gap tra dichiarato e agito e suggerire modalità per colmarlo. Non sempre l'esperienza è sufficiente a creare sviluppo professionale (*ibid.*: 107); spesso, infatti, docenti con grande esperienza applicano in classe strategie e routine in modo quasi automatico e non sanno riflettere in modo conscio sul proprio agito. L'esperienza è il punto di partenza

per lo sviluppo professionale, ma per acquisire valore è necessario analizzarla in modo sistematico (De Luchi, 2016) attraverso l'osservazione e la raccolta dati.

### 3.2.2. Raccogliere i dati

La letteratura in materia descrive una pluralità di strumenti di osservazione e raccolta dati (Wajnryb, 1992; Burns, 2010; Coonan, 2000; Trincherò, 2004), ma i docenti spesso lamentano difficoltà nel gestirli a causa di limiti temporali e di problemi organizzativi, ad esempio la mancanza di colleghi disponibili a realizzare osservazioni in classe e fornire feedback. Come è possibile allora raccogliere elementi significativi in forma autonoma e senza il coinvolgimento di un osservatore d'aula? È opportuno proporre strumenti di facile uso, funzionali all'analisi critica della pratica didattica. Vediamone alcuni:

- *le note di campo*: annotazioni sintetiche e immediate di particolari eventi (es. una domanda particolare posta da uno studente, un incidente di percorso, come un'attività di ascolto compromessa da problemi tecnici, ecc.);
- *il diario del docente*: compilato regolarmente e possibilmente dopo la lezione, può fornire riflessioni e dati utili a comporre un quadro completo di situazioni ed eventi;
- *il diario dello studente*: descrive la percezione dello studente, che sarà poi messa a confronto con quella del docente (si veda anche Beseghi in questa monografia); può assumere la forma di brevi note di feedback, proposto a fine lezione mediante poche domande in forma scritta (es. Ti è piaciuto l'argomento del testo che hai letto oggi? Che cosa hai trovato facile/difficile? Come hai lavorato in gruppo?);
- *la scheda aneddotica*: registra ciò che uno studente dice o fa in una situazione particolare concreta (es. un'azione verbale, una reazione affettiva, come una brusca risposta o un gesto aggressivo, ecc.), specificando sia il contesto sia gli avvenimenti che hanno preceduto o seguito l'azione o reazione annotata (Coonan, 2000);
- *registrazioni audio e video*: forniscono dati oggettivi preziosi per il lavoro di ricerca;
- *interviste a campione e questionari*: offrono il feedback degli studenti (Wajnryb, 1991; Trincherò, 2004).

Sarà cura del docente scegliere gli strumenti più adatti considerando il problema o l'interrogativo di ricerca iniziale, la tipologia di classe, il tempo a disposizione e le risorse disponibili. Sarà importante anche documentarsi sulla letteratura sul tema.

### 3.2.3. Classificare e categorizzare i dati

I dati utilizzabili del docente riflessivo sono prevalentemente di tipo qualitativo, non quantitativo. Non essendo dati numerici, traducibili in percentuali leggibili secondo modelli matematici, sorge il problema di ordinarli e classificarli per poterli analizzare. Secondo Losito e Pozzo (2005), individuare categorie è un metodo efficace e applicabile a diverse tipologie di testo: trascrizioni di interviste, registrazioni audio o video di attività svolte in classe, diario del docente e degli studenti, risposte libere a questionari di feedback, ecc.. Secondo gli stessi autori, le categorie possono essere definite seguendo due diversi procedimenti:

- *procedura deduttiva*: quando le categorie vengono individuate e definite prima dell'analisi dei dati, derivando dal patrimonio di conoscenze teoriche del docente e vengono poi utilizzate per organizzare i dati;

- *proceduta induttiva*: quando le categorie vengono generate a partire dai dati, a seguito di una loro lettura e analisi che segue questa sequenza:
  1. prima lettura rapida preliminare per far emergere temi ricorrenti;
  2. seconda lettura per evidenziare passi significativi o di particolare interesse, problemi e difficoltà relativamente all'attività svolta, restando aperti agli imprevisti;
  3. tentativo di dare un qualche ordine agli aspetti e ai problemi emersi organizzandoli per categorie.

È possibile individuare diversi tipi di categorie, utili a raggruppare fenomeni che appaiono in forme diverse. Losito e Pozzo individuano, ad esempio, tra le categorie possibili le “domande del docente e le risposte degli studenti” che si possono poi scomporre al loro interno in sottocategorie riferibili a tutti gli interventi, diretti o indiretti, dell'insegnante volto a ottenere risposta da parte degli apprendenti.

In alternativa, si possono leggere i dati in base alla percezione di competenza dello studente, al gradimento dell'argomento presentato, alle difficoltà riscontrate nel comprendere le domande del docente e nel formulare la risposta. L'utilizzo di categorie permette di classificare i dati raccolti e di selezionare quelli più significativi ai fini della ricerca. I dati vanno codificati e organizzati, indicando classe, data, argomento della lezione svolta e tipo di attività proposta (Mariani, Pozzo, 2002).

#### 3.2.4. *Porre la giusta domanda per interpretarli*

Si procede con l'analisi dei dati, scegliendo di selezionare o evidenziare quella o quelle categorie funzionali al tipo di intervento che si intende mettere in atto. Un docente può aver notato, ad esempio, che alcuni studenti dimostrano difficoltà nel rispondere alle sue domande e in qualche caso non rispondono affatto. Il primo passo consisterà nell'analizzare il tipo di domande poste (referenziali o personali, chiuse o aperte, contenutistiche, creative, ecc.), quando sono state formulate, in quale lingua e con quale obiettivo. I dati potranno provenire dall'osservazione, da note di campo, diario del docente e/o registrazioni audio.

I diari degli studenti o brevi note di feedback mirato (es.: Le domande del docente sono chiare? Hai tempo sufficiente per rispondere? Ti senti a tuo agio a parlare in L≠1 in classe?) potranno fornire elementi interessanti a comprendere la natura del problema, che potrebbe essere di ordine linguistico oppure relazionale o entrambi. Il docente da parte sua rifletterà sulla tipologia delle domande poste, sul tempo concesso allo studente per rispondere e osserverà con maggiore attenzione il clima di classe.

#### 3.2.5. *Valutare i dati e le azioni che li hanno generati*

Dalla lettura dei diari o delle brevi note di feedback degli studenti, ad esempio, può emergere che cinque di loro non ritengono di avere un tempo di risposta sufficiente alle domande, mentre tre manifestano una certa reticenza ad esprimersi in pubblico, forse indice di un problema di relazione all'interno della classe o una scarsa confidenza nell'uso orale della L≠1. Un questionario e/o colloqui individuali (anche a campione) possono confermare o meno i problemi emersi. Per procedere alla valutazione è necessario confrontare i dati ricavati dalle annotazioni del docente (osservazione, diario, note di campo, registrazioni) con quelli provenienti dagli studenti (diario, note di feedback,

registrazioni) che potranno confermare o meno le ipotesi iniziali (tempo-risposta, clima di classe, confidenza nell'uso della L $\neq$ 1). Il confronto consente di operare collegamenti tra diversi tipi di dati di percezione o di realtà, ognuno dei quali rispecchia diversi punti di vista. La correlazione tra dati provenienti da punti di vista diversi evita interpretazioni affrettate e limita notevolmente la soggettività dei risultati, conferendo un certo grado di oggettività alla ricerca (Burns, 2010; Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010).

### 3.2.6. *Prendere una decisione per intervenire nel contesto d'azione*

Dopo aver posto a confronto e valutato i dati provenienti da fonti diverse, l'insegnante avrà un quadro della situazione realistico e completo nei suoi vari aspetti, pur lasciando sempre un margine all'imprevisto (Losito, Pozzo, 2005). Potrà a questo punto programmare un intervento mirato, volto a risolvere i problemi emersi, come concedere agli studenti un maggiore tempo di risposta e potenziare il lavoro di gruppo e le attività ludiche, al fine di migliorare il clima di classe e favorire la libera espressione di tutti gli studenti. La fase di azione verrà a sua volta monitorata e ne verranno valutati gli effetti. Ricerche analoghe condotte sul campo dimostrano come il coinvolgimento diretto degli apprendenti nel processo riflessivo, mediante l'uso di questionari, interviste e diari, li faccia sentire protagonisti, con ricadute molto positive sulla didattica e sul processo educativo (Hopkins, 2014: 157).

La pratica riflessiva e l'osservazione strutturata, condotte secondo il procedimento "scientifico" descritto, consentono al docente di affrontare e possibilmente risolvere i problemi concreti emersi in classe, favoriscono lo sviluppo di efficaci strategie di insegnamento e apprendimento, diventando un prezioso strumento di crescita e sviluppo professionale.

## 4. COMINCIO DA ME: UNA PROPOSTA DI PERCORSO AUTO-OSSERVATIVO

Dopo aver illustrato nei paragrafi precedenti le ragioni per cui riteniamo l'osservazione e la RA elementi fondamentali della professionalità docente, vorremmo con questo paragrafo conclusivo proporre un percorso auto-osservativo con degli strumenti utili a prendere consapevolezza dei bisogni del contesto in cui si opera a partire da una prospettiva di ricerca su di sé. Le domande e le situazioni sono state sviluppate a partire da Losito e Pozzo (2005: 126).

Il percorso che proponiamo può essere sfruttato in autonomia dal docente, da un gruppo di docenti che intendano avviare un percorso di auto-formazione oppure da un formatore.

### STEP 1

Al docente in formazione vengono proposte alcune situazioni problematiche (Scheda 1) che si riscontrano frequentemente nella quotidianità didattica dell'insegnante di lingue (e non solo), particolarmente in presenza di studenti con BiLS. La richiesta iniziale (apparentemente semplice) è quella di individuare la natura di ciascun problema, proponendo di classificarlo in base a quattro tipologie di fattori:

- *fattori affettivi*, legati a dinamiche motivazionali, all'insorgere dell'ansia, all'influenza di un'autostima bassa, a sensazioni di scarsa autoefficacia, ecc.

- *fattori cognitivi*, determinati da un ridotto impiego di strategie di apprendimento efficaci o da una scarsa consapevolezza di scopi e obiettivi di apprendimento;
- *aspetti gestionali*, come l'uso delle risorse, la gestione del tempo e della classe, le dinamiche dei gruppi all'interno della classe, ecc.;
- *questioni curriculari*, come le esigenze valutative legate agli scrutini, la definizione dei contenuti didattici, la relazione con i genitori, ecc.

Viene inoltre precisato che ciascuna situazione potrebbe essere determinata da più fattori.

### SCHEDA 1

- Di seguito trovi alcune situazioni didattiche problematiche.
- Individua la natura di ogni problema e completa la tabella.
- Lo stesso problema può essere inserito in più categorie.
- Al termine, individua un problema che riscontri nelle tue classi, prova ad individuarne la natura e inseriscilo nella tabella.

| CAUSE DETERMINATE DA |                   |                                    |                       |
|----------------------|-------------------|------------------------------------|-----------------------|
| Fattori affettivi    | Fattori cognitivi | Aspetti gestionali e organizzativi | Questioni curriculari |
|                      |                   |                                    |                       |
|                      |                   |                                    |                       |
|                      |                   |                                    |                       |

#### *Problema 1.*

In prima c'è uno/a studente con BiLS che non sta fermo/a un momento. Tutte le volte che i compagni lavorano in gruppo disturba, impedisce agli altri di lavorare e cerca di attirare la mia attenzione.

#### *Problema 2.*

Gli/Le studenti sembrano capire le lezioni però poi hanno difficoltà a fare collegamenti quando studiano.

#### *Problema 3.*

In terza gli/le studenti studiano meccanicamente parti del testo che poi ripetono a memoria.

#### *Problema 4.*

Gli/le studenti di seconda non sanno lavorare in gruppo, in particolar modo quando devono attribuirsi ruoli diversi.

*Problema 5.*

Non sono soddisfatta/o del mio modo di correggere gli errori nelle composizioni scritte della lingua che insegno. Nonostante quest'operazione mi porti via tanto tempo, tutte le volte che consegno il compito in classe gli studenti/e guardano il voto, lo confrontano con i/le compagni/e e protestano se a parità di numero di errori hanno ottenuto un voto più basso, senza preoccuparsi di capire il tipo di errore o perché io abbia adottato dei criteri di valutazione differenziati.

*Problema 6.*

Vorrei concordare con i/le colleghi/e del consiglio di classe modalità di valutazione comuni, tenendo conto anche della presenza di studenti con BiLS e dei loro PDP. Gli/le studenti lo chiedono e personalmente penso che li/le aiuterebbe a essere meno disorientati/e. Ho fatto qualche sforzo in questa direzione proponendo di rendere espliciti i criteri, ma senza ottenere nulla di concreto.

*Problema 7.*

In questi ultimi anni ho cercato di stimolare il pensiero creativo, il pensiero critico e l'autovalutazione degli/e studenti, in contraddizione con le modalità valutative imposte dalla scuola ma per accogliere e valorizzare le differenze presenti nel mio gruppo classe. Tutto ciò mi crea un enorme disagio.

*Problema mio*

...

Nell'esecuzione del compito assegnato dalla Scheda 1 (così come dalle schede seguenti) non ci sono ovviamente soluzioni giuste o sbagliate ma ci sono, piuttosto, soluzioni più o meno sbrigative, approfondite, accurate, variegate. Ovviamente, più ampia è la possibilità di confrontarsi con altri insegnanti, con un docente esperto o con uno specialista, più ampio sarà l'orizzonte. Lo scopo ultimo di questo percorso non è infatti l'individuazione di una soluzione bensì l'attivazione della riflessione, vale a dire la messa in discussione dei cosiddetti "dati di fatto" per andare verso una complessificazione e una stratificazione della realtà.

## **STEP 2**

Il secondo passaggio (Scheda 2) vuole portare il docente a orientare la questione verso l'azione quindi farla diventare controllabile. Per fare questo è innanzitutto necessario che essa venga esplicitata e verbalizzata: dare una veste linguistica (soprattutto in forma scritta) permette di creare un distacco dal problema e di oggettivizzarlo, rendendolo condivisibile. Nella verbalizzazione il docente deve orientare il problema su di sé, scegliendo delle formulazioni linguistiche che abbiano il docente stesso come soggetto o comunque come attore, in modo che vi sia maggiore coinvolgimento e maggiore adesione del proprio "io" professionale. La veste linguistica, infatti, non è mai neutra ma rivela sempre la prospettiva di chi scrive. Ad esempio, leggendo le situazioni problematiche (1a e 2a) così come formulate in prima istanza dal docente, siamo in difficoltà a focalizzare la questione, in quanto non si sa "chi" compie l'azione. La loro riformulazione in (1b e 2b) permette invece di orientare il problema e di cominciare a intravedere delle linee di azione.

- (1a) In questa classe non si studia.  
 (1b) Il mio problema in questa classe è ottenere che gli studenti studino la lingua che insegno.
- (2a) Tutta la classe è passiva, nessuno risponde.  
 (2b) Trovo difficile aumentare la partecipazione in una lingua qualsiasi (anche in L1) di tutti gli studenti della classe durante le mie ore di lezione.

## SCHEDA 2

- Riprendi i problemi della scheda 1 (puoi selezionare quelli che senti più vicini alla tua realtà).
- Riscrivili orientandoli alla prima persona, così come è già stato fatto per il *Problema 1*

| PROBLEMA SCHEDA 1  | RISCRITTURA  |
|--|--|
| <p><i>Problema 1.</i><br/>                     In prima c'è uno/a studente con BiLS che non sta fermo/a un momento. Tutte le volte che i compagni lavorano in gruppo disturba, impedisce agli altri di lavorare e cerca di attirare la mia attenzione.</p>   | <p><i>Problema 1.</i><br/>                     In prima mi sento disturbato da uno/a studente con BiLS che non sta fermo/a un momento. Quando organizzo i lavori di gruppo trovo difficile inserirlo/a nei gruppi in modo efficace e mi sento obbligato/a prestargli/le un'attenzione particolare.</p> |
| <p><i>Problema 2.</i><br/>                     Gli/Le studenti sembrano capire le lezioni però poi hanno difficoltà a fare collegamenti quando studiano.</p>   |  |
| <p><i>Problema 3.</i><br/>                     In terza gli/le studenti studiano meccanicamente parti del testo che poi ripetono a memoria.</p>  |  |
| <p><i>Problema 4.</i><br/>                     Gli/le studenti di seconda non sanno lavorare in gruppo, in particolar modo quando devono attribuirsi ruoli diversi.</p>  |  |
| <p><i>Problema 5.</i><br/>                     Non sono soddisfatta/o del mio modo di correggere gli errori nelle composizioni scritte della lingua che insegno. Nonostante quest'operazione mi porti via tanto tempo, tutte le volte che consegno il compito in classe gli studenti/e guardano il voto, lo confrontano con i/le compagni/e e protestano se a parità di numero di errori</p> |  |

|  |  |
|--|--|
| hanno ottenuto un voto più basso, senza preoccuparsi di capire il tipo di errore o perché io abbia adottato dei criteri di valutazione differenziati.  |  |
| <i>Problema 6.</i><br>Vorrei concordare con i/le colleghi/e del consiglio di classe modalità di valutazione comuni, tenendo conto anche della presenza di studenti con BiLS e dei loro PDP. Gli/le studenti lo chiedono e personalmente penso che li/le aiuterebbe a essere meno disorientati/e. Ho fatto qualche sforzo in questa direzione proponendo di rendere espliciti i criteri, ma senza ottenere nulla di concreto. |  |
| <i>Problema 7.</i><br>In questi ultimi anni ho cercato di stimolare il pensiero creativo, il pensiero critico e l'autovalutazione degli/e studenti, in contraddizione con le modalità valutative imposte dalla scuola ma per accogliere e valorizzare le differenze presenti nel mio gruppo classe. Tutto ciò mi crea un enorme disagio.   |  |
| <i>Problema mio</i><br>...   |  |

### STEP 3

Il terzo passaggio (Scheda 3) prende le mosse dalla riscrittura e dalla oggettivizzazione del problema e spinge il docente a destrutturarlo, cercando di scomporlo in domande più precise e puntali. L'obiettivo di queste domande è portare il docente a interrogarsi sui principi che muovono la sua scelta professionale, sulla sua visione dell'insegnamento e a riprendere in mano le indicazioni teoriche (gli approcci, i modelli, gli assunti) che ispirano la sua professionalità (cfr. 2.3.3 e in particolare il quadro di riferimento di Farrell della Figura 2). La scomposizione in domande costringe infatti l'insegnante a mettere in discussione termini e concetti propri della quotidianità scolastica, spesso dati per scontati ma che custodiscono invece l'essenza stessa dell'insegnare.

Ad esempio, riprendendo gli esempi (1a) e (2a), l'insegnante potrebbe destrutturare il problema come in (3a) e (3b).

- (3a) Cosa vuol dire per me “studiare” la lingua che insegno?  
 Ho spiegato agli studenti cosa intendo con “studiare” la lingua che insegno?  
 La lingua che insegno ha delle particolarità nello studio che la distinguono dalle altre materie? E dalle altre lingue?



Studiare la lingua che insegno richiede competenze linguistiche, cognitive, organizzative particolari?

...

- (3b) Cosa vuol dire per me “partecipazione” durante le mie lezioni?  
 Cosa mi attendo che faccia uno studente “partecipe”? Che comportamento voglio che tenga?  
 Ho spiegato agli studenti che cosa intendo con “partecipazione”? Ho fornito dei modelli di cosa mi aspetto?  
 Ho spiegato agli studenti che possono intervenire in qualsiasi lingua, anche in L1?  
 Le mie lezioni sono strutturate in modo da favorire la partecipazione degli studenti?  
 Ci sono momenti destinati in modo esplicito alla partecipazione?  
 Ho tenuto conto che ci possono essere studenti con BiLS che possono avere difficoltà a partecipare nelle modalità che io ho previsto?  
 L'atmosfera della classe invita alla partecipazione?  
 Nelle mie lezioni c'è qualche studente che partecipa più degli altri? Se sì, che caratteristiche ha?  
 Nelle altre materie gli studenti di questa classe sono partecipativi?  
 C'è coerenza fra la mia idea di apprendimento della lingua, il mio modo di insegnare e la richiesta di partecipazione degli studenti?  
 ...

Questa destrutturazione è chiaramente più efficace se condotta in gruppo e se viene guidata da un docente esperto o da un formatore che possa aiutare l'insegnante a moltiplicare i punti di vista e a cogliere sfaccettature del problema che non è abituato a considerare.

### SCHEDA 3

- Riprendi la riscrittura che hai fatto dei problemi della scheda.
- Scegli solo quelli che senti vicini alla tua realtà didattica.
- Prova a scomporli in domande così come nell'esempio.

| RISCRITTURA SCHEDA 2   | SCOMPOSIZIONE IN DOMANDE  |
|--|---|
| <p><i>Problema 1.</i><br/>                     In prima mi sento disturbato da uno/a studente con BiLS che non sta fermo/a un momento. Quando organizzo i lavori di gruppo trovo difficile inserirlo/a nei gruppi in modo efficace e mi sento obbligato/a prestargli/le un'attenzione particolare.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• In quali situazioni lo studente non sta fermo o è iperattivo?</li> <li>• Riconosco delle strutture costanti nel suo comportamento?</li> <li>• L'iperattività si mostra in concomitanza di particolari comportamenti miei o dei compagni?</li> <li>• Quali reazioni e atteggiamenti della classe attenuano o esaltano questi comportamenti?</li> <li>• Come organizzo i lavori nei gruppi?</li> <li>• Lascio che lo studente in questione si inserisca spontaneamente in un gruppo o formo io il gruppo in cui</li> </ul> |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
|                                   | <p>inserirlo? e nel caso, che caratteristiche ha questo gruppo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Che tipo di compiti assegno a questo studente?</li> <li>• Se non gli presto attenzione cosa accade?</li> </ul> |
| <p><i>Problema 2.</i><br/>...</p> |   |

La scomposizione in domande porta il docente ad avvicinarsi alla dimensione pratica del suo insegnamento, alla ricerca di risposte concrete attraverso l'osservazione, lo studio, il confronto e la sperimentazione di soluzioni che provino ad affrontare (non è detto a risolvere) la situazione problematica per migliorare innanzitutto il benessere del contesto educativo.

## 5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In questo articolo abbiamo provato a esplicitare le ragioni che ci conducono a pensare che l'osservazione sia il bagaglio di viaggio essenziale per qualsiasi educatore linguistico come professionista riflessivo. Non è infatti, semplicemente, il punto di partenza ma è piuttosto una compagna fedele che in qualsiasi momento può fornire gli strumenti fondamentali per intervenire in modo efficace nel contesto educativo in cui si opera. Dall'osservazione emergono i bisogni di questo contesto. In prima istanza, ovviamente, troveranno riscontro i bisogni degli studenti che a vario titolo possono incontrare difficoltà nel seguire con efficacia gli insegnamenti proposti. L'analisi dello spettro di queste difficoltà, la loro corretta imputazione anche attraverso strumenti calibrati come quelli utilizzabili per la costruzione del Profilo Glottomatetico Funzionale dello studente con BiLS (Daloiso, Gruppo di ricerca ELICOM, 2023) e la loro messa in relazione fornisce all'educatore una profonda conoscenza dell'ambiente di lavoro che può permettergli di agire con consapevolezza.

Non vanno però sottovalutate anche le necessità degli altri attori coinvolti nel processo educativo, *in primis* quelle dell'insegnante che deve sentirsi gratificato e motivato a svolgere una professione che sappiamo essere ad alto rischio di *burn out*.

Secondo il nostro punto di vista, corroborato dalla letteratura citata, l'osservazione serve innanzitutto come mezzo per condurre un'analisi di sé non tanto come tecnico che applica strumenti didattici (tecniche, modelli operativi, esercizi, ecc.) quanto piuttosto come persona che ha un corredo (inevitabile) di convinzioni, atteggiamenti, valori e che si muove all'interno di cornici di cui molto spesso non ha consapevolezza. Queste cornici, costruite principalmente anche attraverso il proprio vissuto professionale, rischiano di condizionare l'ascolto e la comprensione della realtà circostante e di chiudere l'educatore in un circolo vizioso di azioni che portano sempre ai medesimi risultati (insoddisfacenti).

L'insegnante che vuole uscire da questo circolo vizioso deve quindi, a nostro avviso, muoversi in tre direzioni, sintetizzate ironicamente nell'acronimo SAD<sup>4</sup>:

<sup>4</sup> Riprendiamo l'idea di questo acronimo da una formazione seguita con Chiara Vidoni.

- *Studiare*: essere curioso nei confronti di quanto viene scritto e detto sulla professione docente, cercare di conoscere le fonti degli approcci e dei metodi che utilizza, sfruttare le opportunità che la rete mette a disposizione per conoscere e aggiornarsi;
- *Ascoltare*: in primo luogo sé stessi, ma anche gli studenti, i colleghi, i genitori e tutti gli attori e le istanze del processo educativo; l'ascolto deve essere il più possibile attivo e aperto, prendendo consapevolezza delle cornici che guidano il suo sguardo e cercando (anche solo temporaneamente) di far un passo indietro o a lato per godere di una visuale diversa, più libera;
- *Discuter(si)*: mettere in discussione in primo luogo sé stessi, rimuovendo l'idea che anni di esperienza significhino necessariamente anni di crescita professionale, ma anche mettendo a profitto tutte le occasioni in cui è possibile discutere con i colleghi e con gli studenti per ampliare e differenziare il proprio punto di vista, che spesso, purtroppo, è “dalla cattedra in avanti” (anziché “dai banchi in avanti” o “dal basso verso l'alto”).

L'osservazione, quindi, non deve essere intesa (solo) come raccolta di informazioni sul passato, ma soprattutto come strumento di riflessione per l'azione futura, un'azione nuova, efficace, giustificata e motivante.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bujol N., Grenier J., Montgomery C. (2000), “Il vissuto interiore degli stagisti dell'insegnamento primario”, in *Pedagogia e Vita*, III, pp. 30-48.
- Burns A. (2010), *Doing Action Research in Language Teaching: A Guide for Practitioners*, Routledge, New York.
- Castoldi M. (2015), *Didattica generale*, Mondadori Education, Milano.
- Celentin P. (2023), “La competenza osservativa”, in Daloiso M. e Gruppo di Ricerca ELICom, *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Grandi Guide Didattica, Erickson, Trento, pp. 123-141.
- Celentin P., Daloiso M. (2018), “La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica”, in *Ricercazione*, X, 2, Trento, Erickson, pp. 229-244. [96b3d720-3b59-4a66-abad-6c31c6db4418 \(iprase.tn.it\)](https://doi.org/10.1080/11264570.2018.1484418).
- Celentin P., Daloiso M., Isotton O. (2015), “La ricerca-azione come strumento per sperimentare nuove forme di accessibilità glottodidattica per gli allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento”, in *RILA, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XIV, 1-2, pp. 121-136.
- Coonan C. M. (a cura di) (2000), *La ricerca azione*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva. Le guide Erickson*, Erickson, Trento.
- De Luchi M. (2016), “Il docente ricercatore”, in *Bollettino Itals*, XIV, 66, pp. 21-29: [https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino\\_itals\\_66\\_de\\_luchi.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_itals_66_de_luchi.pdf).
- Escobar Urmeneta C. (2010), “Pre-service CLIL TeacherEducation in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together”, in Lasagabaster D., Ruiz de Zarobe Y. (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, pp. 189-218.

- Escobar Urmeneta C. (2013), "Learning to become a CLIL teacher: Teaching, reflection and professional development", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, III, 16, pp. 334-353.
- Escobar Urmeneta C., Evnitskaya N. (2013), "Affording students opportunities for the integrated learning of content and language. A contrastive study on classroom interactional strategies Deployed by two CLIL teachers", in Arnau J. (ed.), *Reviving Catalan at school: Challenges and instructional approaches*, Institut d'Estudis Catalans Multilingual Matters, Bristol, pp. 158-182.
- Farrell T. S. C. (2022), *Reflective Practice in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Farrell T. S. C., Kennedy B. (2019), "Reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey", in *Reflective Practice*, XX, 1, pp. 1-12.
- Hopkins N. (2014<sup>5</sup>), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, McGraw-Hill Education, New York.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (2010), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Klein E. (2017), *La bicicletta di Einstein*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Lieberman J. (2009), "Reinventing teacher professional norms and identities: The role of lesson study and learning communities", in *Professional Development in Education*, XXXV, 1, pp. 83-99.
- Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- O'Leary M. (2020<sup>2</sup>), *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*, Routledge, New York.
- O'Leary M., Price D. (2017), "Peer observation as a springboard for teacher learning", in O'Leary M. (ed.), *Reclaiming Lesson Observation: Supporting Excellence in Teacher Learning*, Routledge, New York, pp. 114-112.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Bambini e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari-Roma.
- Perrenoud P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Parigi.
- Richards J. C., Lockhart C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Temple Smith, London. Trad. it. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari-Roma.
- Wallace M. J. (1991), *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wajnryb R. (1992), *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*, Cambridge Teacher Training and Development, Cambridge.
- Wragg E. (1999), *An introduction to classroom observation*, Routledge, London-New York.

### Documenti consultati

Erasmus+ (2021), “Sondaggio sulla ricerca-azione nelle classi – Risultati”, in *School Education Gateway – La piattaforma online europea per l'istruzione scolastica*: <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-action-research-schools.htm>.

MIUR (2016), *Piano per la formazione docente 2016-2019*, DM 797 del 19.10.2016 in attuazione della Legge n. 107 del 13.07.2015: [https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](https://www.istruzione.it/piano_docenti/).

