

La conversazione clinica

di *Maria Pia Pieri*

Presentiamo ora un terzo strumento diagnostico: la *Conversazione clinica*. Si tratta di un'intervista, con scopo investigativo, che aiuta a comprendere il livello di conoscenze dei partecipanti, le loro rappresentazioni mentali, convinzioni e atteggiamenti in relazione a un concetto, a un argomento, a una tematica da sviluppare e approfondire. Tale strumento è usato per individuare il divario tra la mappa concettuale, il sapere esperto a cui i processi di insegnamento/apprendimento tendono e le concettualizzazioni e preconoscenze, spesso spontanee e non strutturate, proprie dei soggetti in apprendimento. La conversazione clinica ha il valore aggiunto di creare “un clima relazionale favorevole” per far stare bene i partecipanti, nel nostro caso sia gli allievi di una classe, orientandoli e sostenendoli nei loro processi, sia gli insegnanti, indirizzandoli e agevolandoli nelle loro decisioni e azioni. Non si tratta di un'operazione «meramente descrittiva» ma «strategica, mirata cioè ad accertamenti utili a modulare opportunamente l'intervento formativo» (Damiano, 1994, p. 29 e seg.). Indirizzata al gruppo-classe più che ai singoli allievi, è idonea a programmare interventi didattici a partire dai dati evidenziati anche in relazione a abilità linguistiche e trasversali, come nel nostro caso.

La conversazione clinica prevede una fase di progettazione, una di realizzazione ed una conclusiva. Durante la *fase di progettazione* si predispongono le domande – alcune introduttive, di tipo generale, altre più specifiche, di puntualizzazione e di chiarimento dell’“oggetto culturale” preso in esame – che servono come linea da seguire, secondo la finalità stabilita, anche se il contesto e i partecipanti possono stimolare altre domande e talvolta indurre in direzioni divergenti. Vengono poi organizzati lo spazio e gli strumenti, con i partecipanti/allievi disposti in cerchio, il registratore al centro e il microfono che viene passato a chi interviene. La conversazione, che si effettua nell’arco di 30/40 minuti, è successivamente trascritta secondo le regole proprie della scrittura piuttosto che quelle di una vera trasposizione dell’orale, avendo tuttavia cura di restare fedele al linguaggio usato dai partecipanti.

La *fase di realizzazione* richiede di informare gli allievi dello scopo dell'intervista e di creare un buon clima motivazionale. A chi la conduce – un “amico critico” esterno alla scuola, un collega non docente della classe – viene domandato un atteggiamento esplorativo. Il conduttore dovrà, infatti, cercare di accogliere le risposte astenendosi da ogni forma di giudizio verbale o gestuale, poiché l'intento è di prendere atto di ciò che dicono gli allievi, evitando di influenzare le loro dichiarazioni. In questo senso è importante che chi conduce la conversazione controlli il proprio linguaggio corporeo data la valenza implicitamente valutativa, spesso inconscia, di molti gesti e movimenti. Dovrà essere anche attento a porre domande aperte, possibilmente indirette, e a rispecchiare e rilanciare le risposte per stimolare la produzione dei partecipanti e la loro riflessione. Domande brusche, infatti, rischiano di dar luogo a risposte brevi, e un mancato rilancio può far bloccare subito la riflessione, con il rischio di rendere ciò che viene detto poco significativo (cfr. Losito-Pozzo, 2005).

Nella *fase conclusiva* vengono presentati i risultati e si stimola una discussione nel gruppo e/o nella classe. Per rappresentare il quadro emerso in modo visivamente efficace si può costruire una mappa che restituiscia la situazione cognitiva dei partecipanti. Questa può essere affiancata da un'altra mappa derivata dal saper esperto – la mappa concettuale – in modo da rilevare visivamente i divari e gli scarti in base ai quali programmare l'intervento didattico.

Le domande di una conversazione clinica devono basarsi sugli aspetti fondanti dell'argomento da investigare, in modo da poter restituire un quadro significativo delle concezioni e/o misconcezioni degli allievi. Per la comprensione scritta si tratta degli stessi fattori già individuati nella costruzione del *Questionario di percezione* (cfr. CAP. 3, p. 1). Per mostrare la significatività dello strumento, riportiamo

due conversazioni realizzate in due classi di scuola media¹, una 3^a e una 2^a, che stavano effettuando esperienze e percorsi di lettura in lingua straniera e di cui le insegnanti desideravano conoscere meglio convinzioni, motivazioni, preferenze e apprendimenti rispetto al lavoro in atto. Le insegnanti, che avevano in precedenza lavorato secondo la metodologia della *Didattica per concetti*, erano disponibili a rimettersi in gioco e a utilizzare uno degli strumenti di questo approccio. L'esperienza della conversazione clinica sulla lettura sarebbe stata un'opportunità di crescita per l'insegnante e gli allievi, che sarebbero diventati soggetti attivamente partecipi a un processo di comunicazione e forse di scoperta, di riflessione con le colleghi intervistatrici, da cui derivare elementi costruttivi per la pratica didattica.

La prima conversazione, centrata su fattori quali il gradimento, le difficoltà del leggere, le modalità attivate per capire, è stata realizzata da una docente della stessa scuola, alla presenza dell'insegnante di classe. La seconda, maggiormente focalizzata su modi e strategie di lettura, è stata realizzata da una docente esterna alla scuola, senza la partecipazione dell'insegnante di classe. Entrambe si sono rivelate un mezzo vivace e d'uso rapido e soprattutto stimolante per gli allievi che hanno avuta l'opportunità di parlare in prima persona e di farsi ascoltare senza mediazioni e con comportamenti genuini e risposte anche impreviste. Poiché in questo caso l'attività è stata limitata alla somministrazione dello strumento senza dar luogo a un percorso completo di azioni con le classi, riportiamo come dato la sola riflessione che ne è seguita e alcune ipotesi operative da attuare e verificare.

Traccia di domande per la 3^a media di Lucca, 26 allievi

Di tipo generale/introduttivo

- Vi piace leggere in LS?
 - Cosa leggete generalmente?
 - Cosa vi piace leggere di più?
 - Quando vi capita di leggere in LS? Solo in classe o anche a casa?

Di tipo più specifico

- Cosa vi aiuta a capire ciò che leggete?
 - Per voi è faticoso leggere?
 - Cosa è più difficile leggere?
 - Chiedete mai aiuto a qualcuno?
 - Avete l'occasione di esprimere la vostra opinione sulle letture che fate?
 - E per voi, è importante leggere? Perché?

Protocollo della conversazione clinica condotta nella 3^a media

Tema: La lettura in lingua straniera

Legenda: I=insegnante Ss=più studenti (S=un solo studente)

I: Vi piace leggere in lingua straniera?

S: A me piace leggere, ho già letto una parte di *Harry Potter* e poi il libro delle vacanze.

I: Poi leggete anche altro, il libro di testo, altri materiali...

¹ Le due classi sono la 3^a B della Scuola Media “Carducci” di Lucca e la 2^a A della Scuola media dell’Istituto comprensivo “Puccetti” di Gallicano (LU); la prima conversazione è stata condotta da Paola Betti, collega dell’insegnante, G. Bini; la seconda, da chi scrive, nel ruolo di “amica critica” dell’insegnante, I. Mazzanti.

- Ss: *Crown...* poi abbiamo la corrispondenza con i ragazzi tedeschi.
- I: Qual è fra queste la cosa che vi piace leggere di più?
- Ss: Le lettere... anche *Crown*.
- I: Perché *Crown*?... rispetto al libro.
- Ss: Perché *Crown* è un giornalino... è più semplice... ci sono le novità... è come comperare un giornalino italiano... è molto carino.
- I: Quando vi capita di leggere queste cose? Solo in classe o a casa?
- Ss: In classe e a casa... a casa appena arrivano le lettere.
- (*la conduttrice lascia cadere questo stimolo*)
- I: Di *Crown*, leggete solo quello che vi chiede la prof?
- S: No, perché mi incuriosisce.
- I: Cosa andate a cercare per primo?
- Ss: Un personaggio... un cantante... un attore... il fumetto in fondo... leggo solo quando sono obbligato.
- I: Che cosa vi aiuta a capire?
- S: Le parole chiave... le parole più importanti... il dizionario... leggo una frase, metto insieme le parole che conosco.
- I: Vi capita mai di leggere i testi delle canzoni?
- Ss: Sì... sì.
- I: E quelli non sono facili... le leggete per capire o solo per cantarle?
- S: In un primo momento per cantarle, poi anche per capirle.
- I: Per voi è faticoso leggere?
- Ss: No... sì... dipende.
- I: La cosa che vi è più faticosa.
- Ss: Il libro... le canzoni... i racconti di Nanou².
- I: Più difficili secondo voi... perché?
- S: Perché lei usa delle espressioni che non le trovi neanche sul dizionario...
- I: Allora come ve la cavate?
- Ss: Lo chiediamo a lei... è faticoso ma una volta che hai capito le espressioni nuove è divertente impararle.
- I: E nelle lettere c'è mai qualcosa che non è chiaro?
- S: No, perché non sono inglesi, li capiamo meglio.
- I: Immaginate di affrontare un qualsiasi testo, come cercate di rendervi conto se avete capito?
- (*la conduttrice ritorna su questa domanda, vuole approfondire il punto in questione*)
- Ss: Si guarda anche la frase dopo... e anche la frase prima, se si collegano... se la frase torna e ha un senso.
- I: Vi capita mai di chiedere a qualcun altro?
- Ss: Magari anche qualche altra opinione... quello che capisco io e quello che capisce lei, si mette insieme... se non sei sicuro di una cosa chiedi al compagno.
- I: E se siete a casa? Telefonate a un compagno o...
- Ss: Chiediamo a casa... al fratello.
- I: Vi capita mai di usare il dizionario?
- Ss: Sì... sempre.

² Nanou Blairgould, un'alunna inglese frequentante questa terza media, ha scritto un diario facendo confronti tra le sue esperienze scolastiche e "di vita" precedenti e quelle attuali, qui in una scuola e in una città italiana e utilizzando una lingua viva e fresca, talvolta difficile per un ragazzo italiano. (Nanou frequenta quest'anno il liceo artistico di Lucca).

- I: Qual è la risorsa che preferite, chi vi aiuta di più?
- Ss: Fratello... genitore... un'amica... un compagno.
- I: Consideriamo un'attività un po' lunga, quella del libro estivo. Era un'attività abbastanza lunga. Alla fine avrete fatto qualcosa in classe.
- S: Abbiamo corretto gli esercizi...
- I: Vi piacerebbe esprimere la vostra opinione sull'attività?
- Ss: Sì... sì... sì.
- (*assenso espresso da tutta la classe*)
- I: Perché?
- S: Per esempio nell'autovalutazione la prof. ci ha chiesto cosa ci è piaciuto fare durante l'anno...
- I: Che cosa ha fatto la prof. dei vostri commenti?
- Ss: Li ha letti e ne ha preso spunto... li ha letti... ma tutto rimane lì... tiene conto delle opinioni... in tanti avevamo chiesto di fare corrispondenza in inglese e infatti la facciamo.
- I: Nella tipologia degli esercizi serve la vostra opinione?...
- (*la classe non risponde*)
- I: Come vorreste esprimere la vostra opinione? Per scritto, a voce... Per esempio, consideriamo il libro delle vacanze, come avete giudicato l'attività?
- Ss: Bella e costruttiva... un po' lungo... storia facile... esercizi che non servivano... lunghi... storia accettabile.
- I: E il lavoro in classe dopo?
- Ss: Monotono... uguale.
- I: E le lettere che ricevete?
- Ss: Interessante perché vedi che cosa fanno loro... poi le capisci meglio.
- I: E *Crown*?
- Ss: Interessante... siamo curiosi...
- I: Immaginiamo di non avere altro che il libro di testo. Si legge meno. Sarebbe meglio?
- Ss: No, noioso... si capisce poco... le lettere e *Crown* sono più moderne... impari ma non ti annoi... le lettere poi sono soggettive...
- I: Secondo voi è importante leggere varie cose?
- Ss: Sì... certo.
- I: Perché?
- Ss: Diversi punti di vista con cui affronti la lingua... nel libro espressioni che non usi tutti i giorni... nelle lettere e *Crown* ci sono espressioni più di oggi... che si usano di più.
- I: Leggere è importante solo come attività scolastica?
- Ss: Per viaggiare... per certi lavori... per comunicare.
- I: È più importante leggere o scrivere?
- Ss: Leggere... se non si sa leggere non si può scrivere.

Cosa leggere?

Cosa leggere e come usare operativamente quanto gli alunni dicono? Consideriamo quanto dicono all'interno di alcune categorie.

Gradimento. La classe mostra un buon interesse per la lettura in LS e una consapevolezza della sua importanza anche fuori della scuola: "serve per viaggiare, lavorare, comunicare", oltre che un certo apprezzamento delle attività svolte in varie occasioni, eccetto per gli esercizi "che non servono".

Scelta dei materiali e tipo di lingua. Emerge la necessità di usare una varietà di testi e di contenuti, su argomenti vicini al mondo dei ragazzi e ai loro interessi, che stimolino curiosità e interesse (cfr. i numerosi riferimenti alla lettura della rivista e del diario di una compagna inglese). Il linguaggio può essere anche difficile purché contenga espressioni tipiche del mondo giovanile e sia diverso da quello del libro di testo, spesso standardizzato. Anche la lettura della corrispondenza in LS risulta essere gradita e stimolante in quanto permette di conoscere e di confrontarsi con coetanei di altri paesi su temi di interesse comune, usando la lingua come mezzo di comunicazione reale e non come materia di studio, lingua che spesso risulta di più facile comprensione.

Strategie. Emerge la tendenza a osservare il cesto per rendersi conto di aver capito, “si guarda anche la frase dopo... e anche la frase prima...”, “leggo una frase... metto insieme le parole che conosco” e il ricorso a un lavoro collaborativo in classe e a eventuali risorse a casa, generalmente rappresentate da una persona di famiglia, ma si fa anche uso del dizionario.

Efficacia dello strumento. Nei commenti orali e scritti chiesti dall'insegnante dopo l'intervista emerge qualche perplessità: “un po' difficile rispondere subito”, “non riuscivo sempre a parlare”, anche se nel complesso l'iniziativa risulta positiva e ben accolta: “ho potuto dire quello che pensavo di ciò che si fa a scuola” “ho detto quello che mi piace e quello che non mi piace”, “credo che la prof. ci abbia ascoltati”, “è stato come un dialogo”, sono alcune frasi estratte dai commenti dei ragazzi.

Che fare?

In primo luogo l'insegnante viene a conoscere le pratiche meno gradite e ritenute non particolarmente utili in quanto troppo ripetitive. Ciò la porta a cercare attività diverse: ad evitare le domande abituali di comprensione sul contenuto a favore di reazioni personali al testo, della costruzione di domande da parte degli allievi (per un esempio, cfr. il percorso di L. Mazzanti sul sito), della formulazione di ipotesi prima della lettura stimolando il confronto tra aspettative e informazioni del testo alla ricerca di conferme e/o disconferme (cfr. Mazzanti-Pieri sul sito). Per limitare l'uso del dizionario stimola inoltre l'attivazione di inferenze per indovinare il significato di parole non note, sollecitando a sfruttare maggiormente il testo e ad affidarsi al paratesto (titoli, sottotitoli, illustrazioni, paragrafazione, uso di corsivo o neretto).

Traccia di domande per la 2^a media di Gallicano (LU), 24 allievi

Domande generali.

- Vi piace leggere in inglese?
- Cosa leggete generalmente?
- È facile o difficile leggere in inglese?
- Cosa vi piace di più leggere?

Domande specifiche sulle strategie di lettura.

- Ma leggete tutto nello stesso modo?
- Quanti modi diversi di leggere conoscete?
- Perché si legge in modo diverso?
- Quali modi di leggere vi piacciono di più? Perché?

Sulla capacità di autovaluarsi.

- Come fate a capire se avete capito?

- Che cosa vi aiuta?
- Cosa invece vi ostacola, rende la lettura difficile?

Per concludere.

- Tra le attività che fate a scuola, a che posto mettete la lettura?

Protocollo della conversazione clinica condotta 2^a media

Tema: La lettura in lingua straniera

Legenda: I=insegnante

Ss=più studenti (S=un solo studente)

I: Vi piace leggere in inglese?

Ss: Yes... yes... yes... so and so.

(coro di sì in inglese, poi una voce isolata)

I: Cosa leggete generalmente?

Ss: Stories... legends... fiabe... niente altro.

(alcune risposte sono in inglese)

I: È facile o difficile leggere in inglese?

Ss: Easy, easy, facile... dipende dal testo... (2-3) difficile, so-so... (3-4) insomma.

(l'inglese si alterna all'italiano)

I: Cosa vi piace di più leggere?

Ss: Legends... fiabe... storie.

I: Ma leggete tutto nello stesso modo?

Ss: La prima volta si fa lo *skimming*... si lo *scriming*, la scrimatura... dipende... sì... no.

(gli alunni usano l'italiano eccetto per un termine corretto e uno molto personale)

I: Quanti modi di leggere conoscete?

Ss: A gruppi... da soli... a bassa voce... solo le parole chiave... velocemente... sì, la lettura veloce... uno legge per tutti... si fanno le ipotesi... il titolo, le vignette.

I: Perché si legge in modo diverso?

Ss: A seconda del testo... con le illustrazioni o no... è più facile con le immagini... per i punti di vista... allora la prima lettura lo *skimming*... la *scrematura*... la seconda lettura per capire di più... lo *scanning*... è una lettura più approfondita per capire meglio... le strategie.

I: Quali modi di leggere vi piacciono di più? Perché?

Ss: Lo *skimming*, serve a capire, anche per il giornale... lo *scanning* è più lento le parole sul dizionario... mi piace di più *skimming* non tanto lo *scanning* più approfondita è meglio ma se capisci più veloce è meglio.

I: E ora cambiamo un po' argomento... a casa leggete?

S: Io poco... sì... ma.

I: Perché non leggete a casa?

Ss: Non ho tempo, non si trova il tempo... il tempo si trova, non si va a giro... quando ti caricano di compiti... leggi sì, ma non il libro.

I: Torniamo alla lettura in classe. Come fate a capire se avete capito?

Ss: Si legge a bassa voce... ci si confronta col compagno... si scambiano le idee... si fa il lavoro di gruppo.

I: Ma per sapere se avete capito?

Ss: Si guardano le illustrazioni, si usa il vocabolario...

I: È piacevole usare il dizionario?

- Ss: No, poco... si usa poco... non ti dà soddisfazione... allora si va in fondo al libro, specie per i verbi irregolari.
- I: Ma l'insegnante vi aiuta? Fa delle domande?
- Ss: Sì, ma non come l'interrogazione... fa parlare in Italiano... anche in inglese... per vedere se abbiamo capito... sì...qualche volta, ma senza voto
- I: Ma cosa vi aiuta di più a capire?
- Ss: Il titolo, le immagini... le parole chiave... il titolo no, non sempre... in certi racconti... bisogna trovarlo noi e poi trovare il finale... il titolo non specifica... dipende... capisco se so le parole... se sono semplici... la pronuncia... per parlare sì la pronuncia... per capire no... ma aiuta sapere la pronuncia... se si legge a alta voce (*c'è tutto un rimbalzo di affermazioni e contro affermazioni che continua*) la professoressa...il dizionario...il contesto...il libro in fondo.
- I: Vi piace di più leggere a bassa voce o a voce alta?
(*è una domanda introdotta in seguito al contesto*)
- Ss: Dipende, a me con la mente... a alta voce torna peggio perché tendi a sentire la pronuncia... per capire a bassa voce, con la mente.
- I: Cosa invece vi ostacola, rende la lettura difficile?
- Ss: Le parole nuove... se non mi piace... se è troppo lungo... difficile, noiosa... se non ti cali nella storia... se non ti prende.
- I: Per concludere... tra le attività che fate a scuola, a che posto mettete la lettura?
- Ss: La più importante per capire... al secondo posto... noiosa no.
- I: E la nostra conversazione, come l'avete trovata?
- Ss: Interessante... abbiamo detto le nostre opinioni... si capisce perché si legge... si confrontano le nostre idee con gli altri... è importante, succede qualche volta.
- I: Volete rivedere quello che avete detto?
(*coro di sì*)
- I: Allora la vostra insegnante vi riporterà il protocollo della nostra conversazione appena pronto.

Cosa leggere?

Gradimento. Alla classe, vivace e interessata, piace leggere, specialmente storie e leggende.

Strategie. La classe sembra avere un'idea chiara del diverso modo di affrontare un testo e di diverse strategie utilizzate, nonostante si rilevi un uso non preciso del termine *scanning*, qui usato per indicare una lettura di tipo più approfondito, dettagliato, più che per un vero scopo di rilevazione di dati come è proprio di tale strategia. È interessante notare come un alunno usi per due volte una sua versione del termine *skimming* coniando la parola “scriming” subito seguita da un sua italianizzazione “scrimatura”, che è successivamente ripresa da un compagno come “scrematura”, parola che indica l'azione di scremare il latte per avere la panna e comunque di scremare qualcosa per ottenere il meglio – conio che, lungi dall'alterare il senso, rinforza l'idea di una strategia utile per ricavare l'idea principale di un testo.

Uso di dati del contesto e paratesto. La classe appare anche consapevole dell'importanza degli elementi grafici e iconici come sostegno per comprendere meglio il significato dei testi letti e riconosce che il titolo può essere anche ambiguo, “il titolo no, non sempre...”

Modalità di lavoro. Viene capita l'importanza del lavoro a coppia e di gruppo per una migliore e più rapida comprensione. Non piace il ricorso al dizionario, meglio allora usare il glossario in fondo al libro, specialmente “per i verbi irregolari”.

Lettura ad alta voce o silenziosa? Viene colta la differenza tra una lettura silenziosa “con la mente” e una lettura ad alta voce, che può essere inficiata da un’attenzione troppo focalizzata sulla pronuncia.

Consapevolezza. Gli alunni mostrano di essere consapevoli degli ostacoli e degli elementi che facilitano il processo e della utilità di un lavoro collaborativo coi compagni e anche con l’insegnante che aiuta, “...ma non come l’interrogazione... fa parlare in italiano... anche in Inglese...per vedere se abbiamo capito... ma senza voto”.

Trovano interessante la conversazione appena avvenuta per il suo valore di scambio e confronto di opinioni. “Abbiamo detto le nostre opinioni... si capisce perché si legge”, “si confrontano le nostre idee con gli altri”, questi i primi commenti a caldo a conclusione dell’iniziativa. Durante la lezione successiva alcuni alunni si sono mostrati non solo soddisfatti, “mi sono divertito tanto...”, “ho detto tante cose...” ma hanno suggerito anche altre possibilità: “la vorrei fare anche per l’italiano...”.

Dalle note sul campo dell’insegnante di classe

Che fare?

Una prima risposta la dà l’insegnante nelle sue note:

L’analisi della conversazione e la successiva discussione in classe con gli alunni, mi hanno indotto a focalizzare meglio alcune modalità legate ai processi del leggere. Intanto mi hanno resa consapevole di avere io stessa utilizzato il termine scanning in modo improprio, per indicare una lettura più approfondita del testo. Dovrò pertanto lavorare da ora in poi su vere e proprie strategie di scanning per la rilevazione di dati, cifre, luoghi, anche perché utili per cooperare a un progetto interdisciplinare in atto nella scuola su “Il nostro paese etnico”.

Il lavoro continua sulla linea fin qui adottata, ma la lettura di racconti e leggende di autori di paesi diversi diventa più approfondita con attenzione anche agli aspetti strutturali e linguistici e soprattutto cercando di sviluppare capacità inferenziali e dando l’opportunità di interagire col testo in modo personale e significativo. Viene inoltre proposta la lettura di alcuni testi espositivi e argomentativi, che non solo danno conto delle varietà testuali esistenti ma che aiutano un approccio più critico, sia nel distinguere tra fatti e opinioni, sia nell’accettare o meno le tesi esposte. Comunque, un lavoro più articolato e approfondito sulle tipologie testuali viene rimandato all’anno seguente, in terza classe.

Una nota finale

Per entrambe le insegnanti è importante continuare a utilizzare questo strumento, o altri simili, e approfondirne i risultati allo scopo non solo di far sentire gli alunni soggetti del loro apprendimento, ma anche a scopo orientativo per tutti, docenti e allievi insieme. L’espressione di preferenze e motivazioni, caratteristiche, capacità e metodi di lavoro, che viene facilitata dal confronto aperto, se fatta oggetto di riflessione non può che diventare la base per una pratica didattica consapevole e condivisa.