

La supervisione pedagogica nella formazione professionale

Alessandro Zanchettin

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

alessandr.zanchettin@unibo.it

Abstract

Il presente contributo ha lo scopo di tracciare le linee principali del lavoro di supervisione psicopedagogia messo in campo in un centro di formazione professionale (CFP) della provincia di Bologna. L'autore analizza alcuni aspetti fondanti il ruolo e l'efficacia dell'attività di supervisione e passa in rassegna i temi, le fasi e i gruppi che hanno caratterizzato il percorso operativo nel CFP bolognese nel periodo 2002-2008.

Parole chiave: supervisione pedagogica; centro di formazione professionale

Il modello teorico di riferimento

Il presente contributo ha lo scopo di tracciare le linee principali del lavoro di supervisione psicopedagogia messo in campo in un centro di formazione professionale (CFP) della provincia di Bologna. La caratteristica dei CFP è la centratura sulla professionalizzazione. S'impara un mestiere nell'arco di due anni di corso. In particolare, questo CFP si occupa di formare parrucchieri, esperti in cure estetiche, elettricisti, montatori meccanici, esperti d'informatica. Per ciò che interessa al presente contributo, è interessante notare che la struttura organizzativa di un CFP prevede la presenza di docenti, di tutor d'aula e di coordinatori dei corsi. Questi ruoli, insieme al responsabile di tutti i corsi, sono stati coinvolti nel percorso di supervisione attraverso modalità e tempi specifici.

Prima di passare in rassegna i temi, le fasi e i gruppi che hanno caratterizzato il percorso operativo, è opportuno puntualizzare alcuni aspetti fondanti il ruolo e l'efficacia dell'attività di supervisione.

La principale finalità della supervisione pedagogica (da ora SP) è quella di stimolare il personale educativo a una più profonda comprensione del campo in cui si trova

a operare. La SP vuole essere un ausilio per incidere sulla riduzione di nodi problematici, sia a livello organizzativo, sia relazionale, mediante il potenziamento delle competenze dei gruppi di lavoro, laddove essa avvenga con continuità/regolarità: solo attraverso un impegno costante si può tentare di attivare negli operatori la disponibilità al confronto, la condivisione dei riferimenti pedagogici e degli stili educativi, ridurre la resistenza al cambiamento, migliorare la qualità relazionale, individuare strategie di gestione di eventuali disagi.

Il processo che va ad attivare non s'incentra prevalentemente sul benessere dell'individuo o del professionista: il focus è sul compito. Tuttavia prendersi cura e perseguire benessere personale è un "effetto collaterale desiderabile", che si verificherà a patto che tutti i soggetti coinvolti riconoscano la possibilità di praticare "sostegno" reciproco alle difficoltà e alle fragilità personali nel setting di supervisione, senza trascurare il compito.¹ In quanto dimensione mèta, si fonda su *uno spazio e un tempo di sospensione*, nel quale cercare e ritrovare una distanza equilibrata dall'azione: un luogo di riflessione e analisi caratterizzato da spirito critico e di ricerca in cui ampliare lo sguardo, valicando i confini del contesto immediato, per intraprendere un cammino personale e sociale di scoperta e condivisione. E' "il terreno delle storie, delle narrazioni, dei giochi in cui si abbozzano biografie e in cui si tentano autobiografie. E' un terreno che va preparato con molta cura e molta sapienza pedagogica: è un contesto particolare, con una sua atmosfera, con le sue regole, con un clima accettante e valutativo che favorisce la comunicazione perché si scopre che c'è qualcuno che ascolta, accoglie, partecipa."²

L'attivazione del soggetto è centrata sul lavoro/processo di riconcettualizzazione del proprio operato al fine di verificarne la coerenza interna³, *aprendo la mente a collegamenti nuovi tra emozioni/pensieri/azioni*; ricercando elementi utili al rafforzamento dell'identità, delle conoscenze, delle competenze; operando in direzione di una più puntuale identificazione nel ruolo. La socializzazione del ruolo attraverso la condivisione di obiettivi, funzioni, mansioni, e della progettazione del lavoro attraverso il confronto di strategie, metodologie (compresa l'ottimizzazione di procedure e processi organizzativi) connotano la SP come uno degli strumenti di miglioramento della *qualità dei servizi*, che vede nell'esperienza professionale l'oggetto sul quale insistere.

Essa, utilizzando direttamente l'esperienza, la rende strumento, fonte e scopo allo stesso tempo dell'intervento formativo. Il suo nucleo metodologico si basa sull'imparare facendo, cioè sul saper lavorare su un "oggetto" da conoscere profondamente, osservare analizzare e col quale l'operatore s'identifica e si differenzia, in un gioco dinamico di distanziamento e appartenenza. L'operatore cioè non im-

¹ Neve E., Niero M., op. cit.

² Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 18

³ Allegri E., *Supervisione e lavoro sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997, p. 35 e seg.

para dal supervisore, ma dalla propria esperienza⁴ di cui fa parte a quel punto anche chi fa la supervisione, ponendosi come filtro tra teoria e prassi, rappresentazione e interpretazione, bisogni e strategie.

Si propone come uno “strumento di ricerca” caratterizzato da alcuni elementi teorico-metodologici:

- orientamento alla problematicità e alla complessità del campo educativo;
- processi di riflessione e di ri-focalizzazione sulle connessioni conoscenza-competenza, teoria-prassi, soggetto-ruolo.
- setting basato sulla circolarità ermeneutica orientata alla prospettiva strategico-progettuale;
- emersione di rappresentazioni dei sistemi relazionali di appartenenza, degli stili relazionali tra pari e non (formali e informali), di priorità/obiettivi educativi (implicite ed esplicite), delle regole di convivenza (esplicitate e implicite);
- riferimento a processi relazionali finalizzati alla crescita di una comunità che educa in primis se stessa a divenire educante, attraverso la paziente ricerca di *coerenza* nell'agire educativo.

Da queste prime considerazioni si può comprendere quanto sia importante porre particolare attenzione alla situazione di partenza del soggetto in relazione ad alcune competenze di base, essenziali per la costruzione del setting di supervisione. Gli elementi fondanti tale pre-disposizione sono la necessità di una sospensione del giudizio come scelta di apertura alla riflessione critica e auto-critica, la disponibilità a negoziare i punti di vista e l'adesione alle possibilità di cambiamento.⁵ La presenza e lo sviluppo di tali comportamenti divengono cruciali per l'efficacia/efficienza della supervisione e forniscono le coordinate processuali necessarie all'elaborazione di “mappe” aggiornate e rappresentative della geografia pedagogica individuale e collettiva che sottende l'esperienza.

Occorre quindi potenziare sia competenze teoriche, che forniscano strumenti di lettura dell'esperienza, sia sollecitare le capacità riflessive e interpretative degli operatori. Nel setting di SP l'attività di ri-concettualizzazione del campo operativo diviene esperienza comune e condivisa, rendendo inevitabile e necessaria una ricostruzione dei riferimenti teorici nella direzione di ricerca ermeneutica di possibili vie progettuali e d'intervento. La supervisione si colloca nella terra di mezzo, dove s'incontrano le pratiche educative, l'impianto valoriale e teoretico del soggetto, le teorie generali; una terra in cui si può dare vita a una “*prassi che deve scaturire da scelte ragionevoli, non dimostrabili come i teoremi della matematica, ma ammissibili, giustificabili e ar-*

⁴ Neve E., Niero M. (a cura), *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, Angeli, Milano, 1990.

⁵ “Attraverso un cambiamento del modo di vedere la realtà è possibile trasformare il proprio atteggiamento nei confronti della realtà stessa e produrre cambiamento”, Allegri, 1997, p. 35 e seg.

*gomentabili. Scelte, quindi, non esclusivamente governate da procedimenti logici, formali e lineari, che avanzano da-proposizione-a-proposizione, ma guidate soprattutto da forme di interpretazione e valutazione interne alle situazioni e ai processi in atto”.*⁶

Le fasi operative della supervisione: indicazioni metodologiche

La conoscenza del contesto

Il setting di SP si basa sulla possibilità di facilitare sia una “traduzione operativa” di una progettualità comune, condivisa, aperta all’errore, disponibile ai cambiamenti di direzione (strategici e organizzativi); sia l’emersione degli aspetti impliciti e “invisibili” che si annidano nelle prassi quotidiane a molti livelli dell’organizzazione⁷. A tale proposito, si possono isolare alcuni elementi sui quali attivare la riflessione circa il formale e l’informale:

- chi: ruoli e mansioni;
- che cosa: conoscenze e competenze;
- perché: bisogni, necessità, obiettivi;
- quando: tempi e occasioni per confrontare, collaborare, risolvere, educare, insegnare;
- dove: spazi individuali e collettivi;
- come: metodi e metodologie, mezzi e strumenti, attività.

E’ necessario, perciò, definire sia il suo ruolo all’interno dell’organizzazione, sia tracciare le linee di forza che si riferiscono alle tecniche che possono supportare la costruzione del setting specifico e l’evoluzione competente del gruppo.

L’applicazione della metodologia di lavoro è fortemente dipendente sia dall’influenza dell’istituzione e dell’organizzazione sul setting di supervisione, sia dalla motivazione e resistenza degli operatori a mettersi in gioco che influenzerà la possibilità di riunire i diversi ruoli attivi sul campo in gruppi rappresentativi. E’, infatti, attraverso l’attivazione di gruppi omogenei ed eterogenei per ruolo che sarà possibile operare efficacemente a diversi livelli: organizzativo, relazionale, metodologico e didattico.

L’influenza dell’istituzione e dell’organizzazione sul setting di supervisione è sempre attiva e spesso diviene oggetto della supervisione stessa. Gli orari, la burocrazia, l’affidamento degli incarichi e tutto ciò che ricade sulla quotidiana gestione del lavoro può divenire oggetto di discussione intorno al disagio, all’insoddisfazione,

⁶ Pesare F., *La soggettività nella progettazione educativa*, Carocci, Roma, 2002, p. 67

⁷ In ogni organizzazione sono presenti procedure formali e processi/procedure informali: le prime sono esplicitate, mentre i secondi esistono nella sfera dell’implicito che sfugge ad uno sguardo superficiale, generando a volte disturbi e distorsioni, a causa delle quali “soffrono” la circolazione delle informazioni, le relazioni, la comunicazione

alle influenze ritenute negative rispetto ai compiti specifici del proprio ruolo e alle relazioni con i colleghi. Quando un ente richiede un percorso di supervisione, è imprescindibile che metta in campo la propria disponibilità a sostenere il supervisore nel tempo, anche nel caso in cui emergano punti critici che coinvolgono l'ente medesimo in profondità; deve essere in grado, perciò, di "ascoltare" quanto emerso nel setting di supervisione e prevenire trasformazioni anche del proprio assetto organizzativo (ad esempio attraverso la valorizzazione delle risorse umane, incentivando lo sviluppo e l'ottimizzazione delle competenze e della professionalità dei propri operatori).

Oggetto della supervisione non è solo il campo di lavoro specifico dell'operatore, ma anche il suo essere nell'organizzazione: il senso d'appartenenza, le relazioni con i colleghi, con i bambini (anche fuori dalla sezione) e i genitori.

Il progetto di supervisione

Il campo d'azione della supervisione è il gruppo, la cui composizione è una variabile importante per le scelte operative del supervisore; sono numerose, infatti, le configurazioni che un gruppo di lavoro può assumere nel setting di SP, essendo molti i possibili ruoli attivi sul campo. Si possono operare combinazioni omogenee (educatori, insegnanti, operatori sociali, coordinatori, altre figure attive) ed eterogenee (combinazione di diversi ruoli); questa opzione orienterà i contenuti, le scelte metodologiche e, in generale, le finalità del lavoro, date le differenti mansioni, bisogni, rappresentazioni delle problematiche, emergenza di soluzioni. Un gruppo omogeneo si concentrerà sulle funzioni del ruolo, su questioni metodologiche/didattiche e sulla condivisione di strategie comunicative e relazionali riferite al campo operativo. Un gruppo eterogeneo spingerà verso piani più generali, riguardanti l'organizzazione, la comunità educante, il coordinamento e le relazioni tra diverse funzioni e settori. Certo sono tendenze, ma in alcuni casi la composizione del gruppo e le caratteristiche dei membri orientano i bisogni di supervisione su un solo asse tematico (ad esempio: la relazione tra i colleghi).

La declinazione operativa

La struttura del percorso di SP prenderà le mosse da un lavoro di conoscenza dei membri del gruppo e dall'attivazione della base comune di partecipazione e di coinvolgimento fondato su regole specifiche. La definizione e la condivisione del setting serve all'orientamento del gruppo verso un impegno fondato sulla conoscenza reciproca, sulla comprensione del significato di partecipazione "costante e attiva" e sul vedere l'altro da sé come risorsa; ciò getta le fondamenta per la comprensione dell'importanza a considerare valido e pertinente qualunque contributo. Si tratta, inoltre, di attivare momenti di confronto durante i quali proporre percorsi di problem solving, di analisi di casi, che facciano emergere soggetti e oggetti su cui riflettere; riflessioni che il supervisore raccoglierà per sistematizzarle in un qua-

dro complessivo e organico, restituendo i vari elaborati prodotti nel gruppo di lavoro sotto forma di stimolo e punto di lancio di nuove riflessioni questa volta in direzione propositiva, progettuale e operativa.

Alla funzione principale del supervisore, è possibile abbinare piccoli interventi in classe con gli allievi: un'esperienza del campo operativo favorisce una migliore conoscenza dell'utenza e offre occasioni di osservazione diretta. Questo tipo di azione vede il supervisore divenire "attore-osservatore". Essa può essere inserita in alcuni momenti specifici (ad esempio, l'accoglienza), ma anche essere adottata periodicamente nel corso dell'anno (ad esempio, durante le ore di lezione). Questa possibilità sembra essere valida sia per consolidare la legittimità del ruolo di supervisore nell'organizzazione, sia per il coinvolgimento del supervisore direttamente nella prassi: *il supervisore è sì esterno, ma non è estraneo.*

Sono altresì essenziali momenti di formazione di breve durata, programmati a cadenza regolare durante l'anno: interventi "spot" ritagliati all'interno del setting di supervisione. Capita, a volte, che dal gruppo di lavoro emergano bisogni di approfondimento su temi educativi e sociali che è opportuno soddisfare subito, poiché l'attenzione e l'interesse sono assai stimolati dalla riflessione sull'esperienza quotidiana e quindi più facilmente collegabili alla pratica.

Verifica e riprogettazione

Infine, dobbiamo riflettere sull'importanza della costruzione di una memoria degli eventi della supervisione, come attività che sorregge e spinge verso il futuro il processo di riconcettualizzazione, dell'esperienza: un verbale, una registrazione, una sintesi, tracce di un diario della vita dei gruppi diviene documentazione attiva, storia di relazioni, riflessioni e archivio dei contenuti trattati. Il tutto si trasforma in materiale di progettazione, riprogettazione e orientamento per il singolo operatore, per i gruppi di lavoro e per il supervisore, che potrà estrapolare elementi essenziali d'informazione per la sua direzione d'intervento.

La SP forma al saper analizzare e comprendere se l'operato sia stato coerente con gli obiettivi, con il modello d'intervento che s'intendeva adottare, con i bisogni e le richieste degli utenti, anche in quei casi che richiedono una particolare attenzione e una personalizzazione degli interventi.

L'esperienza di supervisione nel centro di formazione professionale: 2002-2008

I gruppi di lavoro e i temi della supervisione

Seguendo lo schema delle fasi di lavoro, per prima cosa si è trattato di organizzare la conoscenza del campo specifico della supervisione e, conseguentemente, progettare il percorso in base all'organizzazione del CFP.

Dopo una riunione con la responsabile dei corsi, tesa ad attivare il mandato ufficiale al supervisore, al fine di legittimare istituzionalmente il suo ruolo, il percorso ha avuto inizio con alcuni incontri allargati a tutti i ruoli coinvolti nel processo educativo: coordinatori, tutor e docenti.

Il gruppo allargato (tutor, coordinatori, docenti)

Lo scopo di questi prime riunioni assembleari era la messa in campo di un livello comune di progettazione e risoluzione di nodi organizzativi/gestionali problematici generali.

In particolare, il punto di partenza concerne la qualità delle relazioni tra i vari ruoli in campo. Il compito del gruppo è individuare i nodi problematici del rapporto coordinatore/tutor/docente/allievo.

All'inizio del percorso di supervisione, la riflessione si concentra sulle seguenti questioni prevalenti:

- al momento della creazione delle classi bisogna creare le condizioni per cui sia possibile iniziare il percorso formativo;
- il modello (identitario e comportamentale) negativo di alcuni allievi, se non è governabile (cioè allontanati, quando ogni strategia è stata provata), diventa la norma per tutti;
- tutti i ruoli (**tutor, coordinatori, docenti**), se cooperano per far sì che la classe sia gestibile, devono cercare di risolvere il problema di fondo riguardante la “creazione” della classe;
- che senso ha accogliere ragazzi con cui è già evidente in partenza che necessitano di altre strade;
- creazione di percorsi personalizzati, prima che si ripetano situazioni come scarso rispetto della struttura, dei compagni e dei docenti, trasgressione sistematica;
- l'obiettivo, quando si è in classe insieme, è quello mantenere chiare le regole e fare in modo che siano applicate. Il tutor crea la condizione nella quale sia possibile al docente fare lezione teorica o pratica, senza essere interrotto (per dire di fare silenzio o prestare attenzione);
- esiste un margine di soggettività nell'applicazione delle regole, ma è necessario fare in modo una base di comportamento comune perché il rispetto di alcune regole fondamentali sia garantito;
- individuare e valutare i diversi comportamenti degli studenti davanti ai docenti per condividere le problematiche di cui discutere, utilizzando il vissuto di entrambi;
- i servizi sociali considerano questo corso l'alternativa alla strada.

Questi sono i temi affrontati che hanno caratterizzato l'analisi delle problematiche, non sono da considerare come conclusivi ma come oggetti di riflessione e monitoraggio trasversali al percorso di supervisione.

Dopo la fase di conoscenza e di progettazione, si passa alla prima azione sul campo: realizzazione dell'accoglienza degli allievi.

A questo punto è possibile dare corso all'analisi della composizione delle classi e all'osservazione delle dinamiche dei vari gruppi-classe.

Nella parte finale dell'anno, gli incontri di supervisione con il gruppo allargato sono stati dedicati alla verifica del lavoro svolto durante l'anno. In particolare, nel contesto della formazione professionale non si utilizzavano strumenti di riepilogo dell'andamento degli studenti sufficientemente chiari da poter essere "strumenti di comunicazione". L'obiettivo era ottenere delle "pagelle" che fossero chiare e che dessero sia ai genitori, sia agli allievi, l'idea dell'andamento e dell'impegno necessario per proseguire o recuperare. Si è cercato, inoltre, di uniformare l'elaborazione e la trasmissione delle valutazioni da parte dei docenti, sempre al fine di semplificare le procedure e incrementarne la chiarezza.

Il bilancio operativo dell'anno dà un notevole impulso alla fase della riprogettazione:

- come organizzare percorsi differenziati di "potenziamento" per gli allievi migliori collegandoli eventualmente agli esiti della prova finale del I anno;
- ripensare al ruolo del tutor rispetto alla gestione delle regole nel rapporto con i docenti e gli allievi;
- organizzare un evento di promozione dell'attività a inizio anno, nel quale coinvolgere famiglie e aziende per dare maggior visibilità al lavoro svolto e per contrastare l'immagine negativa percepita sul territorio;
- raccogliere con maggior precisione e organizzare con sistematicità i dati concernenti gli esiti occupazionali degli allievi OF che possono essere un elemento di forte valorizzazione del lavoro svolto.
- ore di approfondimento di alcuni contenuti, attività extra-curricolari o uscite didattiche coinvolgendo soltanto gli allievi più meritevoli;
- elaborazione strumenti di misurazione e valutazione dell'apprendimento.

Infine, alcune proposte saranno sottoposte a verifica di fattibilità nel corso dell'anno successivo:

- pubblicizzare i corsi OF dando maggiore visibilità alla percentuale di allievi qualificati inseritisi positivamente nella realtà professionale. Questo per limitare l'opinione negativa che tanti, al di fuori della formazione professionale, hanno a proposito dei corsi;

- persuadere i titolari di aziende e saloni di estetica/acconciatura al fatto che è importante per un ragazzo/a, nella fascia d'età 16-18 anni, prendere una qualifica ritardando l'ingresso nel mondo del lavoro. Questo per evitare che gli stessi titolari insistano affinché il giovane si ritiri dal corso dicendogli che "s'impara di più a lavorare e la scuola non serve a nulla".

Il gruppo di lavoro coordinatori e tutor

Per quanto riguarda i tutor/coordinatori, il percorso ha seguito all'inizio una traccia simile a quella del gruppo allargato per facilitare la riflessione tematica, la coesione del gruppo di lavoro e il setting di supervisione. L'emersione delle rappresentazioni reciproche sulla base dei ruoli e la natura delle problematiche percepite sono state l'avvio del lavoro. Il lavoro è impostato in tre direzioni principali:

- l'analisi e l'osservazione critica di casi e delle problematiche generali di gestione dell'attività;
- il sostegno e il monitoraggio al lavoro dei docenti;
- la programmazione e la ricaduta degli interventi in aula del supervisore.

All'interno di queste tre aree di lavoro sono stati affrontati i temi preventivati in sede di progettazione (questa sarà la traccia di lavoro in tutti gli anni successivi di supervisione):

- migliorare le capacità di partecipazione e attivazione nel gruppo e per il gruppo;
- la collaborazione e la condivisione delle risorse;
- la ricerca le soluzioni e le modalità d'intervento in situazioni problematiche;
- applicare soluzioni: implicazioni metodologiche e operative.

Il gruppo coordinatori/tutor dedica molto spazio negli incontri di supervisione alle dinamiche relazionali tra i diversi ruoli. In particolare, l'attenzione è rivolta alle possibilità di motivare se stessi e i docenti verso un comportamento più collaborativo e orientato al lavoro in gruppo e per il gruppo:

- saper accettare le critiche come miglioramento del lavoro di tutti. Superare la difficoltà nel recepire una critica avendo chiaro che è utile per risolvere problemi e migliorare l'operatività per il raggiungimento degli obiettivi;
- perseguire e praticare la coerenza nel fare ciò che si dice e quindi nel modello educativo che i tre ruoli rivestono;
- maggiore coinvolgimento del coordinatore nella gestione delle trasgressioni: in base alla gravità di certi comportamenti sarebbe utile la presenza del coordinatore che entra in classe come garante istituzionale per il rispetto delle regole;
- incrementare la partecipazione alle riunioni: sentire il coinvolgimento;
- sentire il corso come "qualcosa di proprio".

Emerge l'esigenza di dare una spinta radicale alla motivazione dei ragazzi. Vengono organizzati alcuni momenti di recupero formativo riservati agli allievi dei secondi anni che sono in condizione di debito formativo; parallelamente, gli allievi meritevoli hanno la possibilità di frequentare alcuni laboratori di approfondimento, quale riconoscimento delle capacità e dell'impegno.

Visto il successo di questa esperienza, si pensa di creare un sistema di premi e punizioni così strutturato: per ogni aula viene creato un "libro delle trasgressioni" dove indicare con un "segno" chi trasgredisce qualche regola (ad esempio chi arriva in ritardo). Ogni 5/6 segni, l'allievo è escluso dalle attività di approfondimento e dalle uscite didattiche, che costituiranno invece delle gratificazioni per chi si comporta in modo corretto.

D'altra parte, l'allievo che ha raggiunto e superato il limite dei "segni", può riscattarsi offrendosi di fare qualcosa per recuperare.

Questo sistema potrebbe responsabilizzare gli allievi motivandoli a comportarsi bene.

Può sembrare un modo molto schematico, tuttavia l'esigenza è reale: evidenziare la differenza tra adeguatezza e inadeguatezza declinandola nella quotidianità attraverso la focalizzazione sui comportamenti osservabili e, quindi, nucleo centrale della relazione educativa e della possibilità dell'insuccesso o del successo finale. Motivare e demotivare sono frutto del processo di differenziazione e assimilazione, perciò è necessario rendere evidente nel qui e ora "verso cosa tendere" adottando certi comportamenti quotidiani: se andare verso un progetto professionale consapevole, oppure incontro alla dispersione del tempo e quindi verso un probabile ennesimo vissuto di fallimento.

Un tema ricorrente nelle riunioni di supervisione d'inizio anno è l'accoglienza. Nel modello di supervisione descritto in questo contributo, questa fase va considerata come un momento essenziale di "aggancio" relazionale. È il primo contatto, l'atto primo dell'esperienza relazionale che può determinare la qualità dell'esperienza complessiva. Il supervisore entra nelle classi in questa attività con l'obiettivo esplicito di conoscere i ragazzi e il campo operativo. Inoltre, collabora attivamente mettendo a disposizione le competenze di conduzione di gruppi e metodologiche. Su questo tema è interessante riportare una sintesi del lavoro svolto nel gruppo di lavoro.

Riflessioni sull'accoglienza

Sui docenti:

- riunione inizio corso per i docenti, al fine di conoscere l'ambiente, le regole e per socializzare;
- non limitare queste attività alla sola fase iniziale del corso;

- per i nuovi docenti e per chi si inserisce a corso già avviato, offrire la possibilità di confrontarsi con chi già lavora con l'aula (evitare la sensazione d'isolamento rispetto al contesto);
- il tutor dovrebbe accogliere i docenti quando le attività sono già iniziate;
- chiarire la definizione dei ruoli, dei diritti e doveri di docenti, coordinatori e tutor;
- definizione delle responsabilità del docente (civile e penale);
- far presente fin da subito che oltre alle ore d'aula per i docenti sarà necessario partecipare anche ai momenti di gestione e discussione relativi al corso (anche ricevimento genitori, consigli di classe, ecc.);
- creare momenti di maggiore interazione tra i docenti per sviluppare argomenti da trattare parallelamente in aula (interdisciplinari);
- condivisione dei criteri di valutazione;
- stabilire linee guida per la condivisione di strategie nel gruppo docenti e tutor;
- far conoscere tra loro tutte le persone che collaboreranno al progetto per facilitare il superamento delle differenze;
- coinvolgere di più i co-docenti;
- chiarire al docente che il tutor può, nei limiti dei propri impegni, essere maggiormente presente in aula;
- trovare un accordo di massima sulle regole e sulle sanzioni;
- preparare i docenti all'ingresso di eventuali nuovi allievi;
- forte presenza e appoggio ai docenti da parte del tutor (da proseguire durante l'anno).

Sugli allievi:

- non limitare l'accoglienza alla fase iniziale del corso programmando anche dei colloqui individuali con i ragazzi nell'arco dell'anno;
- conoscenza della struttura, dei ruoli e delle gerarchie, presentare le regole principali;
- una mattinata dedicata alla presentazione dei docenti che si alterneranno durante il corso;
- presentazione dell'attività didattica di tutto l'anno;
- spiegare la struttura del centro e i vari ruoli utilizzando termini legati al loro vissuto scolastico;
- cercare di far accettare le regole come impegno nei confronti di tutta la struttura;
- far intervenire i ragazzi del 2° anno nella fase di accoglienza dei nuovi (testimonianze), facendo raccontare la loro esperienza, le regole del centro.

- testimonianze del mondo del lavoro;
- utilizzare le testimonianze non solo a inizio corso, ma utilizzare questo strumento quando vi è da parte dei ragazzi una maggiore consapevolezza del corso, oppure come strategia a sostegno della motivazione in una fase di rilassamento;
- tempi non troppo lunghi per evitare che diventi un'attività dispersiva;
- le attività proposte che i ragazzi considerano come "giochi" dovrebbero essere presentate come utili anche per sviluppare capacità da spendere nel mondo del lavoro;
- lavoro intenso sul profilo professionale e sull'importanza delle singole materie;
- ore d'aula con docenti che insegnano materie affini per la comprensione delle complementarietà delle varie discipline.
- moduli di lingua italiana per gli immigrati con difficoltà linguistiche.

Sulle aziende:

- incontro preliminare con i tutor aziendali per spiegare il profilo professionale e cosa ci si aspetta dalle aziende di stage.

Dal punto di vista metodologico e didattico, negli incontri di supervisione emergono interessanti spunti da articolare e svolgere in aula, soprattutto per quanto riguarda l'area trasversale (linguaggi espressivi e comunicazione):

- tecniche di scrittura creativa da applicare alle attività fatte con le classi;
- modalità di conduzione del role-playing in particolare nei gruppi/classe del settore elettrico;
- la relazione di stage: come rivedere e rinnovare le tracce che vengono date ai ragazzi;
- il giornalino della classe: come inserire temi legati allo stage;
- la tecnica del brainstorming;
- come strutturare un percorso sulla lettura e uno sul cinema;
- il problema dell'ascolto: come sviluppare la disponibilità all'ascolto nelle classi.

Il gruppo dei docenti

Il lavoro con i docenti è la parte più complessa del lavoro di supervisione giacché deve poter attivare la riflessione e l'apprendimento su temi che possano far sviluppare una base di competenze intorno alla gestione dell'aula, alla didattica, al rapporto con i colleghi e con i coordinatori e tutor. Va tenuto presente che spesso i docenti della formazione professionale hanno poche esperienze d'aula, essendo professionisti nel loro campo specifico. Inoltre, quasi tutti sono a contratto e non

incardinati nell'organizzazione. Ciò determina un'altra difficoltà di coinvolgimento e partecipazione attiva alla progettazione delle attività.

Per questo l'attivazione del setting di supervisione passa attraverso momenti assembleari come la riunione di tutti prima dell'inizio del corso. Dato che i docenti lamentano una scarsa chiarezza nel compito richiesto e una maggiore definizione dell'impegno richiesto oltre le ore d'aula, l'incontro iniziale diviene un rituale d'accoglienza dei docenti nel quale sono definiti e stabiliti i criteri generali della collaborazione con l'ente e le linee di lavoro dell'anno che va a iniziare.

Il lavoro di supervisione si snoda poi ponendo l'attenzione è ai casi specifici, soprattutto nella fase centrale dell'anno scolastico, nel tentativo di contribuire sia alla ricerca di soluzioni in situazioni di emergenza e di problematicità diffusa, sia all'attivazione di quel setting di condivisione e collaborazione tanto importante se s'intende costruire una base comune di lavoro necessaria per il raggiungimento di obiettivi relazionali e di facilitazione alla costruzione del gruppo-classe. All'inizio molti docenti ignoravano chi fossero alcuni colleghi e anche cosa facessero in classe; si è cercato perciò di aprire alla possibilità di conoscere il campo d'azione di ognuno e conoscersi a livello personale e professionale.

La disponibilità dimostrata dai docenti a intraprendere un percorso critico sul proprio ruolo, sui ruoli attivi sul campo (tutor e allievi), sull'organizzazione, sulle problematiche generali riguardanti il servizio NOF, è stata molto elevata; ciò ha facilitato anche il coinvolgimento negli incontri allargati con tutor e coordinatori.

Nel corso del lavoro di supervisione, oltre all'analisi del campo operativo, ci si dedica ciclicamente a regolare le difficoltà nello scambio d'informazioni, in particolare in situazioni problematiche e d'emergenza: a facilitare la conoscenza fra i docenti; a sostenere i docenti con meno ore, a rischio marginalità, cercando di contenere il "monopolio di chi fa molte ore".

Viene riconosciuta essenziale dai docenti la formazione come presupposto fondamentale per gli incarichi futuri (anche come motivazione alla partecipazione).

Riguardo a ciò, nel corso del lavoro emerge l'esigenza di alcuni interventi spot di formazione centrati su temi emersi negli incontri di supervisione. Si rende necessario dare una base di conoscenza sui seguenti temi:

- adolescenza e i compiti di sviluppo;
- la relazione educativa: scontri, litigi e conflitti;
- gruppo e gruppi di lavoro: la classe;
- la conduzione del gruppo;
- comunicazione e leadership;
- metodologie e tecniche della didattica in contesti di gruppo;
- condurre in compresenza (ruoli e limiti operativi).

E' stato possibile stimolare gli insegnanti a ricercare nuovi modi d'azione didattica, disciplinare, relazionale da integrare con quelle già utilizzate. Tutto ciò all'interno

di un contesto sempre orientato a promuovere la ricerca di personalizzazione delle strategie all'interno di un processo di condivisione e confronto nel quale, pur adattando alla propria specificità del ruolo e all'interpretazione individuale, poter agire in una direzione comune di sostenibilità reciproca.

Un esempio d'intervento formazione

Modulo - Proposte su regole e regolamento

In qualunque situazione educativa, la regola è il fine ultimo dell'educatore. Sperimentare comportamenti, azioni e relazioni nel setting di gruppo educativo significa cercare spunti per comprendere il senso dell'essere e del fare nel tempo e nello spazio educanti. Il concetto di regola/obiettivo è legato indissolubilmente al processo di adattamento/cambiamento, attivato dai legami e dalle interazioni "inevitabili" che avviano processi di rappresentazione di sé, dell'altro, del mondo. Ciò che conta è perciò: come intendo facilitare la costruzione del setting adatto all'attivazione del processo d'apprendimento? Significa costruire le condizioni per fare e non solo per essere.

Le regole sono quindi elementi necessari ma non sufficienti al processo d'integrazione: è fondamentale elaborare modalità di gestione/conduzione che tendano allo svelamento delle possibilità di rispetto delle regole stesse.

Per questo è opportuno considerare un periodo di "sospensione" nel quale adottare regole e regolamenti in forma sperimentale, dando la possibilità a tutti i soggetti di sondare e conoscere quali difficoltà e bisogni trasgressivi si concentrano su una o l'altra regola. Capire se le regole sono comprese, se le sanzioni sono efficienti, se il grado della trasgressione è legato a una miopia dell'organizzazione o una difficoltà più estesa e quindi da fronteggiare con mezzi specifici.

In questo limbo, è aperta e auspicabile la strategia della negoziazione collaborativa, nella quale è possibile ricercare soluzioni comuni ai problemi di convivenza avendo come obiettivo la scoperta dei modi più adatti per l'applicazione di un regolamento. La regola in sé è priva di indicazioni su come può essere applicata in situazione ed è proprio l'estrapolazione di questi indicatori e la risposta dei soggetti nel processo di adattamento (sviluppo delle capacità di vivere il ruolo e i cambiamenti a esso collegati) a facilitare l'emersione di consapevolezza e motivazione circa la trasformazione della qualità dell'impegno.

Regola/obiettivo, adattamento/cambiamento, periodo di sospensione (o di prova), strategie di calibrazione del setting (costruire condizioni/attivare occasioni per...), sono elementi sui quali basare una specifica progettualità che renda possibile la verifica delle strategie e azioni messe in atto.

E' necessario distinguere all'interno delle regole due dimensioni principali:

- la dimensione implicita: le regole non dette, tra le quali alcune possono rimanere tali, altre potranno essere traghettate alla dimensione esplicita (regole che

sottendono: rispetto reciproco, collaborazione, solidarietà, relazione d'aiuto, ...)

- la dimensione esplicita: le regole devono essere esplicitate e rese comprensibili in funzione dell'elaborazione e condivisione di un regolamento. E' costituita da elementi di base orientati alla coesistenza/convivenza, (dove, come si fanno le attività quotidiane, quali risorse/supporti pratici si hanno a disposizione, i rischi e i pericoli possibili, ...), alla conoscenza dell'ambiente (uso degli spazi che rendono possibile la convivenza nel tempo) e alla possibilità di orientarsi per padroneggiare la situazione (orari, scadenze, ...).

Il lavoro sulle regole parte dalle due dimensioni fondamentali che si sviluppano su tre direttrici principali:

- la comprensione e la condivisione del concetto/funzione della regola – regole per essere (individuali e collettive), regole per fare (individuali, collettive);
- la negoziazione del regolamento, inteso come espressione del concetto/funzione della regola applicata al contesto. In sintesi si tratta di elaborare dei regolamenti specifici che possano incidere su livelli diversi: regole e regolamento di convivenza/spazi comuni interni esterni; regolamento di laboratorio; regolamento d'aula;
- l'armonizzazione del rapporto regolamento/trasgressione/sanzione formativa e repressiva.

Per quanto riguarda la scelta delle regole e la costruzione di un regolamento proponibile e, soprattutto, applicabile si tratta di:

- attivare la condivisione della regola e dei suoi obiettivi: discutere, scegliere, avviare le scelte e darsi momenti di riflessione;
- ottenere la massima comprensione e condivisione del regolamento;
- ottenere da tutti i soggetti/ruoli del campo il rispetto del regolamento (coerenza del sistema relazionale).

La scelta delle regole riguarda tutti i soggetti coinvolti e quindi deve prevedere una partecipazione attiva di tutti. Inoltre, la stesura del regolamento, o meglio dei regolamenti, deve prevedere un patto generale di rispetto e di consapevolezza delle conseguenze che la trasgressione mette in atto.

Tali regolamenti devono valere per tutti e tutti si devono impegnare a rispettarli e a farli rispettare.

La conoscenza, la comprensione, la condivisione sono condizioni necessarie al fine di diffondere la consapevolezza che la trasgressione porta con sé una conseguenza decisa e accettata collettivamente. Ciò dovrebbe contribuire ad attivare un progressivo incremento della capacità di autoregolamentare il proprio agire nella direzione

della collaborazione e cooperazione per la costruzione di una qualità elevata di convivenza all'interno della comunità.

Ciò porta con sé una riflessione circa la suddivisione del tempo d'aula e gli spazi/tempi e l'equilibrio tra regola e sanzione. Per equilibrare tale rapporto, è opportuno riflettere in generale su:

- quali sono le sanzioni adottate;
- quali sono le possibili sanzioni adottabili (possono essere ampliate e integrate);
- stesura di un modello formale, ma non ingessato, che articoli le corrispondenze tra comportamento adeguato/richiesto-comportamento inadeguato/non richiesto e scala delle sanzioni corrispondenti;
- ricerca del modo più reale ed efficiente per applicare regolamento e sanzioni in relazione agli obiettivi specifici sopra esposti.

Infine, dal punto di vista metodologico, si possono definire due grandi categorie di sanzioni che indicheremo come: zona verde e zona rossa.

La zona verde si caratterizza per due aspetti: la transitorietà della sanzione e la sua recuperabilità in termini di immagine positiva o negativa nel tempo. Le sanzioni che fanno riferimento a questa zona devono essere legate alla realtà quotidiana e operativa. Si sconta una sanzione per aver fatto qualcosa di sbagliato, una volta esaurita la sua funzione si cancella; non è un marchio indelebile ed è elemento di gestione quotidiana delle dinamiche relazionali. Questa zona ha quindi caratteristiche dinamiche che possono aprire al cambiamento, incidendo sulla percezione di adeguatezza-inadeguatezza al contesto, poiché fanno leva sulla possibilità di essere punito o lodato. In questa zona, infatti, sarebbe opportuno prevedere anche una parte che premi i comportamenti positivi e quelli che progressivamente dimostrano di cercare di tendere al positivo.

La zona rossa è centrata su sanzioni definitive, che restano come macchie indelebili. La nota, la sospensione, il richiamo esteso ai genitori, sono atti definitivi che non possono essere cancellati o recuperati in termini di comportamenti adeguati. La recuperabilità è molto differita nel tempo e, in qualche modo, tende a chiudere la dinamica relazionale problematica con un atto definitivo e conclusivo. Viceversa, nella zona verde si pone al centro il processo di dimostrazione dell'incremento della consapevolezza, come in un continuo mettersi alla prova reciprocamente; la recuperabilità è poco differita, anzi apre a giochi relazionali orientabili alla progressione verso la percezione del ruolo e delle sue opportunità/doveri. In ogni caso, è fondamentale che ci siano i margini comportamentali reciproci per poter entrare o tornare all'interno del mondo dove l'immagine di sé è percepibile come positiva e adeguata.

Un'ultima riflessione riguarda i "loop sanzionatori"(circoli viziosi). Si tratta di considerare l'efficacia di catene di sanzioni infinite alle quali i soggetti si abituano, con la conseguente perdita di efficienza dell'impianto sanzionatorio. Questo fenomeno

tende a far divenire la relazione educativa esclusivamente caratterizzata da un circolo vizioso costituito da una catena infinita di trasgressioni e sanzioni, portando il soggetto a rinforzare un'immagine negativa di sé e l'operatore a vedere come strumento di gestione della relazione il solo contenimento attraverso la sanzione. Ciò tende a chiudere la relazione dentro stereotipi e pregiudizi dettati dalla percezione di essere minacciati da un nemico/antagonista, impedendo alla relazione stessa di mantenersi dinamica e aperta al cambiamento: ognuno si ancora al proprio status e alla propria immagine e tende a mantenerla nel tempo senza più preoccuparsi di coltivare e gestire la relazione. Di conseguenza, è necessario prestare attenzione a non generare loop di questo tipo, ma soprattutto a saperli spezzare quando l'intenzione è di dare una spinta, anche imprevedibile, alla relazione educativa nella direzione del cambiamento.

Il gruppo classe: intervento nelle classi

Infine, è opportuno spendere alcune parole per quanto concerne gli interventi nelle classi. Sono azioni dettate dai bisogni dell'istituzione e prevedono azioni coordinate allo sviluppo dell'attività di supervisione. Sono attivati, infatti, in modo coerente con quanto previsto nelle fasi di programmazione e possono essere prevalentemente di tre tipi:

- intervento iniziale di conoscenza (per rendere i soggetti meno astratti e poter riflettere con il gruppo di supervisione sul campo d'azione);
- intervento di supporto (ad es. per facilitare la coesione del gruppo o per sperimentare insieme modalità d'intervento elaborate nel gruppo di supervisione);
- intervento jolly (per far fronte a eventuali emergenze).

In altre parole si possono prevedere interventi nella fase dell'accoglienza per la conoscenza dei gruppi classe e interventi di osservazione e gestione di alcune dinamiche relazionali.

Gli interventi in classe, sono quindi "occasioni per facilitare processi e prestazioni", devono agire sulla pre-disposizione del campo operativo in modo tale da rendere possibile l'attività dell'apprendere.

Volendo operare una sintesi degli scopi degli interventi mirati possiamo dire che:

- possono facilitare gli insegnanti in relazione a: emersione delle problematiche caratterizzanti il contesto; elaborazione di una mappa descrittiva del campo; individuazione di strategie e di azioni specifiche;
- sono utili come momento di osservazione da parte del docente, il quale potrà assumere un ruolo e un punto di vista altro rispetto alla consuetudine;
- possono facilitare gli allievi riguardo alla conoscenza e all'interazione nel gruppo; nel confronto e per la coesione; nello scontro e nella negoziazione; nella collaborazione e nell'integrazione.

La durata di questi interventi può variare molto: da un minimo di 4/6 ore, a un massimo di 20/25, con incontri di 2 o 3 ore, in base alle esigenze specifiche e alle disponibilità dell'organizzazione.

Non tutti gli interventi mirati sono svolti dal supervisore, può essere opportuno, infatti, prevedere il coinvolgimento di altri professionisti (anche il tutor in certe occasioni) in relazione alle esigenze individuate.

Esempi d'intervento in classe

Es. 1 - Accoglienza

Obiettivi e funzioni

- Attivare la riflessione sul rapporto Io-scuola: le esperienze passate.
- Attivare la riflessione su: perché siamo qui ora? Motivazione, opportunità, ruoli.
- Attivare la riflessione su: come vivrò l'esperienza? Possibilità, regole, responsabilità.
- Facilitare l'interazione tra i membri del gruppo.
- Stimolare la conoscenza reciproca.
- Osservare la composizione spontanea (legami/affinità).
- Osservare e ascoltare il linguaggio e l'uso del contesto relazionale.

Schema operativo

I incontro

Breve presentazione del docente.

Giochi di conoscenza: cumulo dei nomi.

Esercitazione autobiografica sulle esperienze scolastiche positive e negative.

Debriefing: discussione guidata sugli items emersi.

Momento destrutturato guidato d'interazione in classe: racconti, aneddoti, esperienze.

II incontro

Gioco sulla percezione dell'interdipendenza: il naufragio.

Debriefing: discussione guidata.

Breve contributo frontale sul senso e significato delle regole nel contesto di comunità.

Momento libero d'interazione in classe: racconti, aneddoti, esperienze.

Es. 2 - Le regole

Schema operativo

- Rompere il ghiaccio: giochi-esercizi di attivazione.
- Interrogativo generale: come giocare cambiando o senza condividere le regole del gioco?

Le regole nel gioco

Sperimentare e percepire il significato della regola:

- telefono senza fili (gruppo A) – osservare e individuare le regole del gioco (gruppo B).
- telefono senza fili (gruppo B) – osservare e individuare le regole del gioco (gruppo A).

Attenzione: il conduttore interrompe il gioco e crea disturbi e perturbazioni durante lo svolgimento.

La consegna per chi osserva deve essere: “Osservate tutto ciò che accade durante il gioco, sia le regole esplicite (da dove si comincia, il primo sceglie e dice all’orecchio del vicino la parola scelta, il secondo ascolta e la dice al vicino)”, sia quelle implicite (legate alla performance di gioco individuale e collettiva).

Cambiamo le regole e osserviamo la giocabilità.

- Dire la parola ad alta voce.
- Due parole partono dagli estremi e s’incontrano a metà strada.
- Proviamo a farlo in cerchio?
- Quali regole dovremmo inserire per far sì che possa essere giocato ugualmente, nonostante le variazioni apportate?

Gioco di attivazione con il grande gruppo.

- Obiettivo: esperire il concetto di consegna (intesa come attivazione di regola specifica del campo formativo) attraverso un gioco d’interazione dei singoli nel gruppo.
- Contenuto: l’attenzione alla regola e la variazione del suo rispetto in relazione alle variabili individuali, collettive, ambientali.

Spunti di de briefing.

- Che cosa è successo?
- Quali regole avete individuato durante il gioco?
- E’ stato difficile rispettare la consegna?
- Quali difficoltà avete incontrato?

(una sintesi di risposte: mancanza di regole condivise; di un momento per organizzarsi; ci sono regole implicite legate alle nostre abitudini che mettono in difficoltà in situazioni complesse. La regola esplicita è la consegna e la regola implicita è tutto il non detto ma fatto)

Il gioco delle regole

Dibattito attivo sul regolamento: far elaborare agli allievi una serie di norme di comportamento in situazione non scolastiche che prevedono convivenza e condivisione.

In piccolo gruppo si traccia un regolamento calandosi in una situazione ipotetica:

- *se avessi una casa mia*. Siete andati ad abitare insieme e avete gli stessi orari di lavoro. E' il primo giorno di convivenza e dovete organizzarvi per l'uso degli spazi comuni e dei modi/tempi di gestione della casa. Inoltre, dovete ipotizzare come comportarvi se qualcuno non rispetta l'organizzazione decisa.

Segue la presentazione e la discussione guidata sulle scelte operate e sulla loro necessità intrinseca volta a rendere possibile la convivenza.

Consegne alternative:

- *la mia scuola ideale*. Siete il gruppo di gestione di una scuola e avete il compito di regolamentare l'utilizzo di cellulari durante la mattinata, i momenti di pausa, l'uso di una sala comune a tutti che va lasciata sempre in ordine. Inoltre, dovete ipotizzare come comportarvi se qualcuno non rispetta l'organizzazione decisa;
- *se fossi il capo, sul lavoro si dovrebbe*. Finalmente avete aperto una vostra attività. Partecipate ad una riunione operativa nella quale dovete decidere come comportarvi quando qualcuno dei vostri dipendenti arriva in ritardo al lavoro.

Alcuni esempi di verbale di setting di supervisione

Prima di introdurre alcuni esempi di verbale di supervisione, vorrei proporre un piccolo contributo congiunto di un tutor e di un coordinatore:

«La nostra esperienza con ha inizio nel 2003/04 e gli obiettivi concordati della supervisione erano:

- *supporto all'attività di coordinatori e tutor*
- *sostegno all'attività dei docenti*
- *interventi di socializzazione nelle classi*

- *interventi specifici per fare fronte a situazioni particolarmente problematiche.*

Nel corso dei due anni le modalità operative della supervisione sono cambiate: inizialmente gli incontri coinvolgevano tutti i docenti, i coordinatori e i tutor di entrambe le aree e si affrontavano problematiche generali partendo da casi particolari riscontrati all'interno dei percorsi formativi.

Il primo anno di supervisione ha permesso di "correggere il tiro" e, per rispondere alle esigenze dei docenti e delle specificità di ognuna delle classi, siamo passati a incontri più ristretti che coinvolgevano i docenti, coordinatori e tutor delle singole aree. In particolare abbiamo svolto momenti separati di formazione con i docenti del primo e del secondo anno e incontri congiunti a seconda delle necessità.

Il carattere periodico di tali incontri e la loro continuità ha permesso di tenere monitorate determinate situazioni problematiche, di intervenire rapidamente per affrontarle ed ha creato un rapporto di fiducia tra gli operatori dell'obbligo formativo e il supervisore.

Al termine del primo anno di corso è emersa l'importanza da riservare alla fase dell'accoglienza non solo degli allievi ma anche dei docenti, in particolare per quelli senza esperienza nella formazione professionale. E' stata quindi rivista la fase di inserimento degli allievi iscritti al primo anno di corso dedicando particolare attenzione al tema delle regole e del regolamento, coinvolgendo anche il supervisore in incontri con le classi all'inizio dell'anno scolastico e, prima dell'avvio del corso, abbiamo realizzato momenti ad hoc con tutti i docenti per favorirne la socializzazione e la conoscenza reciproca e creare un clima di collaborazione e di condivisione di regole e modalità di lavoro comuni. In questo senso sono stati molti utili anche gli incontri svolti con gli altri CFP per restituzione delle esperienze di supervisione.

Inoltre, nell'arco del secondo anno, sono stati programmati percorsi di formazione specifici per permettere a docenti e codocenti di uniformare modalità e strumenti di lavoro: sono stati approfonditi il tema della valutazione e quello del ruolo del codocente all'interno delle classi.

In generale gli incontri di supervisione sono stati contraddistinti da momenti di confronto e discussione, prima di carattere più generale e successivamente focalizzati sulle specifiche realtà delle singole classi: questa evoluzione è stata apprezzata anche dai docenti che ne hanno percepito una maggiore ricaduta nel loro lavoro quotidiano. Un aspetto positivo emerso è stata la capacità del supervisore di adattarsi alle necessità e alle richieste degli operatori dell'obbligo formativo. Facciamo presente in questo senso la difficoltà a coinvolgere tutti i docenti nonostante la grande utilità che hanno questi percorsi formativi.

Con la supervisione abbiamo l'occasione di "fermarci" e fare il punto della situazione, approfondire alcuni aspetti e favorire il confronto fra docenti, coordinatori e tutor per migliorare il clima di lavoro degli operatori di settore. Elaboriamo inoltre nuove e diverse strategie di intervento all'interno delle classi che non sempre danno i risultati sperati. La supervisione serve anche per riflettere insieme sul senso di frustrazione che emerge in questi casi.

A volte le possibili soluzioni elaborate per assecondare le esigenze dei singoli ragazzi necessitano di una flessibilità d'azione che si scontra con vincoli burocratici che di fatto ne limitano la realizzazione.»

Verbale incontro coordinatori e tutor

Dato che ci sono tre ragazzi che non parlano assolutamente l'italiano, è importante verificare se c'è qualcuno che può fare da ponte tra noi e loro. Questo va considerato a partire dall'attività d'accoglienza.

Prima accoglienza

- *Inizialmente, l'attività può essere quella del presentarsi semplicemente attraverso il nome: il "cumulo dei nomi" è, ad esempio, il gioco in cui il primo inizia a dire il proprio nome, il secondo dice quello del primo e il proprio e così via.*
- *Il secondo gioco può essere quello dell'intervista incrociata a tre (formare una triade dove ci sia qualcuno che parla la lingua del ragazzo che non parla italiano). Sono in tre: uno intervista, uno è intervistato e l'altro registra. Oppure si può fare il gioco della zattera: in un ipotetico naufragio si deve decidere quali oggetti (numero limitato) portare; gli oggetti vanno contrattati (prima in due, poi in tre, poi in quattro, ecc.) alla fine del tempo stabilito si vede il risultato e scrivendolo sulla lavagna si vota (così si vedono gli oggetti decisi dal gruppo, quali sono rimasti e quali no).*
- *Il terzo e ultimo intervento è quello più istituzionale: si chiede loro quali sono le regole da rispettare, magari sottolineando comportamenti errati che hanno tenuto nella mattinata, e poi si fa il punto su quelle decise dall'Ente (che vanno condivise). A seguire, consegna di un foglio dove ci siano scritte le regole, un foglio con le indicazioni principali sul contesto e sui ruoli (specie di patto formativo molto sintetico – docenti e materie, ruoli, intervalli, ecc.) e foglio con il calendario della settimana.*

I giochi creano memoria (creano dei precedenti) e sono molto importanti perché poi torneranno a emergere aneddoti legati a questi giochi.

Durante questi giochi, due conducono e uno osserva.

Programmazione delle ore di accoglienza successive

- *Sul profilo professionale. Utilizzare una sagoma umana di carta e, partendo da quella, fare un'associazione tra parti del corpo e le attività dell'elettricista (ad es. le conoscenze e la testa, i laboratori pratici e le mani e passando agli strumenti veri e propri: il cacciavite e le mani, il furgone e i piedi, ecc.). In questo modo si rimarca il fatto che un lavoro 'ti si cuce addosso' e che sei tu che ti costruisci il futuro (importante per gli adolescenti e l'immagine di sé).*
- *Testimonianza elettricista. Concordare assieme le domande da fare. Gliele facciamo scrivere su un foglio e poi ne concordiamo assieme un "tot" (quelle che non vengono da loro, le proponiamo noi). In base a quanto uscito: preparare la griglia delle domande con righe vuote sottostanti che serviranno per la registrazione delle risposte. Tutti registrano le risposte. I tre ragazzi che non parlano italiano possono registrare le parole che capiscono. Anche noi registriamo le risposte in modo da raccogliere tutte le informazioni. Si*

potrebbero poi leggere, in forma anonima, gli appunti 'più divertenti'. Potrebbero poi rielaborare quanto raccolto durante le ore di F..

- *Per la visita guidata. Pensare a una collaborazione con gli altri docenti per le ore pre e post visita. Ad esempio con il sig. X: che prima della visita guidata può far trovare ai ragazzi dove è l'azienda, qual è la posizione geografica, la direzione, ecc. Con il tutor la rielaborazione dell'esperienza (il docente di matematica ha proposto di far calcolare loro quanta benzina consumeranno).*

Verbale incontro tutor e docenti

- *E' stato chiesto ai docenti come si trovano con i nuovi intervalli: sono tutti molto contenti e la decisione è quella di mantenerli. Il problema arriva nel momento in cui ci concede il famoso break di 5 minuti...*
- *Il supervisore commenta: la pausa di 5 minuti non deve essere una costante, se non diventa una regola. Se si trasforma in un premio, per i ragazzi diviene una cosa motivante. Il dilemma è: fare la pausa in aula? O fare la pausa fuori? Innanzitutto non bisogna confondere questa "pausetta" di 5 minuti con l'intervallo, ma serve solo come stop dalla lezione. Conclusione: a discrezione dell'insegnante si danno i 5 minuti in aula (ad esempio dopo una verifica).*
- *Quando ci sono i compiti in classe, i ragazzi che finiscono in anticipo bisogna gestirli in aula.*
- *Per quanto riguarda le uscite durante la lezione, dobbiamo modulare le emergenze; il docente deve valutare la persona, il momento e lo stato psico-fisico. N.B.: Non si esce in 2!!*
- *Per i laboratori: se si inizia l'intervallo dopo il suono della campanella, comunque al suono del termine della ricreazione, si rientra in classe e si fa il resto dell'intervallo in aula.*
- *In riferimento al cellulare: la regola generale è che il cellulare vada spento, in linea pratica il cellulare è acceso con la vibrazione. Gestire l'uso del cellulare con regole troppo rigide è impossibile, dobbiamo essere flessibili, però se la regola è troppo flessibile non va bene. Quando l'utilizzo del cellulare diventa un fenomeno che disturba la lezione, interveniamo. A chi lo utilizza in maniera impropria può essere ritirato e consegnato alla fine della mattina; in quanto, all'inizio dell'anno abbiamo fatto firmare ai genitori l'autorizzazione per il ritiro.*
- *La coordinatrice ha infine sollecitato i docenti a consegnare i programmi fino a giugno suddivisi per argomenti trattati mensilmente.*
- *La coordinatrice ha anche ringraziato i docenti che si sono già attivati per l'integrazione tra le materie.*

Verbale incontro docenti

Riepilogando, i problemi evidenziati sono:

- *manca di rispetto (gli allievi spesso mangiano in classe, si truccano, tengono i piedi sul tavolo, ascoltano mp3 e usano il cellulare);*
- *comportamenti provocatori tra compagni e tra allievo e docente: spesso cercano di portare l'adulto al proprio livello anche solo per vedere come reagisce.*

COSA FARE? Il docente, secondo il buon senso, dovrebbe comunque attuare dei provvedimenti non lasciando intentato nulla; ci vuole condivisione tra docenti di poche regole e, in caso di trasgressione, la punizione dovrebbe essere la medesima: ad esempio ritiro del cellulare o del lettore mp3, far mettere via il cibo o i trucchi, impedire agli allievi di uscire a fumare o in bagno al di fuori delle pause stabilite; se l'allievo continua a non rispettare la regola si arriva ad un'escalation verbale tale per cui l'allievo viene mandato dal tutor. E' importante, in questi casi, attivare una relazione forte con la famiglia, informandola di ciò che succede e ricercando un patto educativo.

- *difficoltà a gestire l'aula*

COSA FARE? Utilizzare i codocenti come risorsa didattica importante; in generale i codocenti svolgono un ruolo educativo di sostegno al docente e al gruppo classe. In alcune discipline (anatomia/igiene e matematica) si rende necessario dividere il gruppo classe in due macro-gruppi separando gli allievi in base al criterio del profitto: i gruppi vengono decisi dal tutor e dal coordinatore e devono essere il più possibile omogenei; gli allievi ruotano tra i due gruppi;

la richiesta di alcuni docenti di separare i "buoni" dai "cattivi" eliminando dal gruppo soltanto quelli che disturbano non è stata accolta positivamente perché l'obiettivo non è emarginare chi disturba enfatizzando il comportamento negativo, ma, al contrario, osservare dinamiche differenti in gruppi numericamente più piccoli. In questo caso, nel gruppo in cui il codocente tiene la lezione verrà svolto un ripasso o un'attività strutturata.

E' importante che tutti i docenti ricordino che gli allievi che abbiamo sono questi e che prima di attuare misure drastiche (ad esempio mandarli in stage mettendo in serio pericolo il raggiungimento della qualifica) bisogna tentare diverse strade: la pedagogia non è una scienza esatta e non ci sono ricette pre-confezionate!

- *rifiuto di fare un laboratorio pratico perché non interessa.*

COSA FARE? Si potrebbero obbligare gli allievi che si rifiutano a fare solo un laboratorio a rimanere indietro anche nell'altro, per cercare di motivarli.

Un altro problema è rappresentato dall'allieva H.K., la quale ha delle difficoltà cognitive molto evidenti. Si potrebbe chiamare la scuola media che ha frequentato per sapere se era certificata; i-

noltre si potrebbe pensare di strutturare le verifiche in modo semplificato, senza però rendere questa cosa visibile per lei e per la classe: ad esempio si potrebbero fare verifiche strutturate in diversi fasi, oppure fare verifiche differenti per tutti gli allievi.

Verbale incontri docenti suddivisi per consigli di classe (Cdl)

Cdl1.

- *Importanza di diffondere la cultura del 'laboratorio' in tutte le materie.*
- *Considerare sempre i diversi livelli presenti all'interno delle aule.*
- *Capire bene le particolarità di ogni allievo e agire per dare loro stimoli, farli progredire.*
- *Possibilità di creare microprogettualità tra docenti di materie diverse per condividere lezioni e trattare gli argomenti da diversi punti.*
- *Dare ai ragazzi senso di responsabilità, facendo capire che loro stessi sono artefici della costruzione o distruzione del loro percorso formativo.*
- *Importanza di creare spirito di gruppo fra i ragazzi (cooperazione, solidarietà, sostegno).*
- *Soluzioni da adottare con i ragazzi di difficile gestione in aula.*

Cdl2.

- *Situazione della classe X: difficoltà di alcuni allievi a svolgere le attività che vengono loro assegnate.*
- *Cercare di supportare chi ha difficoltà tramite l'intervento del codocente.*
- *In particolare, rispetto all'allievo X. Y, sarebbe opportuno curare la sua autostima e cercare di farlo lavorare in piccolo gruppo con altri compagni che siano autonomi nelle attività ma equilibrati come comportamento. Questo potrebbe essere utile per farlo uscire dalla sua eccessiva riservatezza dovuta anche alla mancanza di fiducia in se stesso.*
- *Situazione della prima Z: difficoltà di contenimento di alcuni allievi. Continuano a parlare arabo tra di loro molto spesso. Una soluzione potrebbe essere quella di 'entrare' nel gioco della lingua, valorizzandola. Si potrebbe pensare anche all'intervento di un mediatore culturale.*
Importanza di rimanere sulle attività pratiche per farli partecipare e stare attenti durante le lezioni. Si potrebbe valutare un possibile intervento trasversale, che coinvolga anche la lingua, creando un gruppo 'altro' dove possano essere interrotte le dinamiche che si sono sedimentate e svilupparne altre più positive.

Cdl3.

- *Situazione della prima J: presenza di allievi fuori profilo, difficoltà di alcuni allievi a svolgere le attività assegnate dovute a problemi di comprensione.*
- *Si segnala la funzionalità della codocenza indispensabile supporto didattico per ridurre il divario cognitivo di alcuni allievi più deboli.*

- *Situazione della prima K: si segnala un miglioramento generale a livello disciplinare. Una soluzione proposta dal pedagogo consiste nell'utilizzo del gioco come strumento per captare l'attenzione e raggiungere successivamente un risultato didattico.*
- *Si ribadisce l'importanza della pratica come strumento conoscitivo da cui dedurre poi la parte teorica.*
- *Si concorda sulla necessità per docenti e tutor fare fronte comune e muoversi all'unisono negli interventi didattico educativi.*

Verbale incontro gruppo allargato (docenti, tutor e coordinatori)

In un'aula del 1° anno del corso elettrico un ragazzo ha scritto una breve relazione di ciò che pensa della sua classe.

La classe è particolarmente disomogenea, c'erano due studenti completamente disinteressati al profilo e ingestibili.

In seguito alla lettura della relazione sono stati presi dei provvedimenti: sono stati progettati due percorsi personalizzati per i due allievi più demotivati, che faranno uno stage nel ruolo di cameriere e barista.

Purtroppo a Imola la scelta nella formazione professionale è una scelta obbligata, quindi a volte c'è un completo disinteresse verso il profilo formativo, che rende molto difficile la frequenza serena alle attività nel biennio.

Inoltre in classi così disomogenee per livelli di interesse, motivazione e apprendimento si finisce per coinvolgere quelli che hanno minori capacità e che sono più a disagio, mentre vengono penalizzati quelli più "bravi".

Anche la mancanza della promozione/bocciatura e il fatto che tutti arrivano al secondo anno senza distinzioni porta da un lato a non avere troppo interesse ad impegnarsi alle attività; d'altra parte gli allievi migliori non vengono per nulla gratificati.

Adesso che i due allievi più problematici non sono più in aula, i docenti sostengono che si lavora meglio.

Sarebbe bello programmare il calendario annuale prevedendo non soltanto ore di recupero, ma anche ore di approfondimento di alcuni contenuti, attività extra-curricolari o uscite didattiche coinvolgendo soltanto gli allievi più meritevoli.

Inoltre, sarebbe interessante pubblicizzare i corsi OF dando maggiore visibilità alla percentuale di allievi qualificati che si inserisce positivamente nella realtà professionale.

Di frequente capita che gli allievi si lamentino delle regole troppo rigide, in questo caso invece la lamentela era rivolta soltanto al tutor.

Probabilmente sarebbe necessario che i docenti siano più coerenti nel far rispettare le regole condivise da tutti all'inizio di quest'anno formativo; questo per evitare che la figura del tutor venga percepita soltanto come "rompiscatole" che interviene perchè la regola viene trasgredita.

Se i docenti hanno difficoltà a far rispettare le regole stabilite (ad esempio quella di fare uscire un allievo alla volta durante le pause), è necessario che esplicitino questa difficoltà, per poi rivedere insieme la regola o studiare delle modalità diverse di gestione dell'aula.

Questo per limitare gli interventi del tutor-vigile nei corridoi o in aula e per creare un clima di maggior condivisione delle regole tra docenti e tutor.

In vista del prossimo anno è importante pensare a:

- *come organizzare percorsi differenziati di “potenziamento” per gli allievi migliori collegandoli eventualmente agli esiti della prova finale del I anno;*
- *ripensare al ruolo del tutor rispetto alla gestione delle regole nel rapporto con i docenti e gli allievi;*
- *organizzare un evento a inizio anno, nel quale coinvolgere famiglie e aziende, di promozione dell'attività per dare maggior visibilità al lavoro svolto e per contrastare l'immagine negativa che continua ad essere percepita dall'esterno rispetto al nostro Centro;*
- *raccogliere con maggior precisione e organizzare con sistematicità i dati relativi agli esiti occupazionali degli allievi OF che possono essere un elemento di forte valorizzazione del lavoro svolto.*

Conclusioni

Come abbiamo visto nel corso dell'esposizione dell'esperienza, non si tratta di stabilire cosa sia giusto o sbagliato, piuttosto di “far emergere” dall'esperienza possibili vie progettuali trasferibili nella prassi. Molti contenuti possono sembrare scontati e ovvi, tuttavia nessun contributo è neutrale, tutto può essere utile anche l'osservazione più semplice o generale.

La supervisione non è la soluzione dei problemi e il supervisore non è uno stregone. La supervisione è un tempo-luogo di apertura alle possibilità, dove poter ricercare significati e direzioni di senso relazionale e didattico, senza timore di essere giudicati per ciò che si pensa e si dice. E' uno spazio di apprendimento riflessivo in cui esprimere e imprimere il proprio essere protagonisti della scena educativa.

Si possono rintracciare alcune similitudini e differenze con la scuola pubblica. Molti problemi sono comuni, come le difficoltà in aula, il rispetto delle regole, anche se cambia l'intensità dei problemi che nella formazione professionale sono più densi e concentrati proprio per le caratteristiche dell'utenza (ragazzi usciti dalla scuola pubblica e stranieri con forti disagi identitari e relazionali). Tra le differenze più evidenti, annotiamo la necessità di dare stabilità al ruolo dei docenti, lo scarso orientamento e formazione alla professione docente, la presenza del tutor d'aula e la prevalenza di materie pratiche. Di certo, il lavoro svolto in questo CFP non è

applicabile alla scuola pubblica con le caratteristiche descritte. Nel contesto pubblico il lavoro è differente, molte soluzioni e strategie non sono attivabili per la diversa organizzazione e la mancanza di ruoli ponte e di risorse in generale. La supervisione in ambienti come questi è forse più un supporto psicologico alla resistenza pedagogica⁸ del docente, oltre ad essere un valido aiuto nella gestione di casi difficili e nell'attivazione del setting d'aula.

Nel lavoro svolto nel CFP, il coinvolgimento di tutti i soggetti attivi nella prassi educativa nel percorso di supervisione è caratteristica specifica di questo processo di ricerca e fonda il suo orientamento pedagogico. La suddivisione in gruppi omogenei ed eterogenei per ruoli e funzioni, insieme agli interventi diretti del supervisore nelle classi completano e motivano tale orientamento.

Nel corso dell'esperienza non sono mancate le difficoltà. In particolare, il coinvolgimento dei docenti non è stato facile. Le resistenze a mettere in gioco le proprie "visioni dell'insegnamento" sono state potenti e hanno determinato alti e bassi per quanto riguarda la continuità e l'efficacia del percorso di lavoro proposto dal supervisore. Nonostante ciò, l'organizzazione del lavoro, di anno in anno, ha assunto caratteristiche via, via sempre più sistematiche e intenzionali, tanto che, nell'ultimo anno di lavoro, ha visto la partecipazione di tutti i docenti alle attività proposte dal supervisore.

Nella formazione professionale la presenza del ruolo del tutor rende possibili attività che nella scuola pubblica sarebbero di difficile attuazione. Il tutor ha una funzione di ponte tra i soggetti presenti sul campo; ha compiti organizzativi circa la continuità didattica e anche di gestione dell'aula. Si occupa prevalentemente di relazioni e svolge anche un importante ruolo di mediazione. Conosce i ragazzi, dialoga con i docenti, facendosi promotore consapevole del cambiamento. In altre parole, per il supervisore il tutor è colui che può garantire, più di altri, l'applicazione operativa dei piani progettuali emersi nel setting di supervisione.

Il risultato di questo percorso è stato buono, perché ha inciso con chiarezza sull'importanza pratica di mettere in atto quotidianamente quel decentramento strumentale tanto importante per tutti gli operatori del campo educativo: un punto di vista "altro", che sa sganciarsi dal ruolo e che può aprire allo svelamento dell'inattuale e inatteso, al cambiamento attraverso rinnovate capacità di analisi e di descrizione della realtà dei singoli e del gruppo. Tutto questo finalizzato alla ricerca di soluzioni, strategie e azioni puntuali per la gestione della straordinaria esperienza dell'educare.

In conclusione, la supervisione è un tipo di consulenza che spinge dall'interno dell'istituzione verso l'emersione delle potenzialità educative di una comunità. Di fatto, persegue la possibilità che una comunità sviluppi legami e relazione perché

⁸ Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb, 2009.

esprima la sua centratura sul soggetto e si orienti nella direzione di comunità educante, capace di affrontare emergenza, quotidianità e organizzazione con spirito critico e attento alle problematiche di tutti i soggetti coinvolti.

Si Termina così il presente contributo, che rappresenta una sintesi del lavoro svolto in sei anni di collaborazione: proficui sia per gli operatori, sia per chi ha svolto l'attività di supervisione, che ha avuto un'occasione per conoscere la realtà della formazione professionale attraverso il lavoro appassionato e competente di operatori dell'educazione che non hanno mai fatto mancare il loro apporto creativo, pedagogico e operativo.