

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The pedagogical supervision and the video-observation in the training for inclusive educators

La supervisione pedagogica e la video-osservazione nella formazione rivolta agli educatori inclusivi

di

Andrea Spano

andrea.spano.ca.88@gmail.com

Università degli Studi di Cagliari

Abstract:

Are the strategies I use in reading workshops appropriate to the cognitive characteristics of the pupils? Can I keep the attention of children affected by attention deficit? During participatory reading, do I consider the emotional dimension of children who are affected by reading difficulties or learning disorders? These are some questions that educators who conduct reading workshops in schools and extracurricular educational services often ask themselves. This article shares the experience of pedagogical supervision to a group of educators in which the critical analysis of the professional practice was based on their reading workshop's videotape. Analysing educational practice from a different perspective has allowed the educators to gain greater awareness of the key elements that are necessary in educational planning for heterogeneous groups in which there are several boys and girls affected by neurodevelopmental disorders.

Keywords: Reading workshop, neurodevelopmental disorders, reading difficulties, pedagogical supervision, video-observation.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16232

Abstract:

Le strategie che adotto nei laboratori di lettura sono adeguate rispetto alle caratteristiche cognitive dei partecipanti? Riesco a mantenere viva l'attenzione dei bambini interessati da deficit dell'attenzione? Durante le letture partecipate, tengo in considerazione la dimensione emotiva dei bambini interessati da difficoltà nella lettura o DSA? Queste sono alcune domande che spesso si pongono gli educatori che conducono i laboratori di lettura nelle scuole e nei servizi educativi extrascolastici. In questo articolo si condivide un'esperienza di supervisione pedagogica nella quale l'analisi critica degli input è stata effettuata con l'uso della videoregistrazione di un laboratorio di lettura prodotto dagli stessi supervisionati. Analizzare da una diversa prospettiva la pratica educativa ha consentito agli educatori di assumere maggiore consapevolezza sugli elementi chiave della progettazione educativa destinata a gruppi nei quali sono presenti diversi bambini interessati da disturbi del neurosviluppo.

Parole chiave: Laboratorio di lettura, disturbi del neurosviluppo, difficoltà di lettura, supervisione pedagogica, video-osservazione.

1. Il rapporto tra DSA e *illiteracy*: le origini del nostro interesse rispetto ai laboratori di lettura

Tra gli studi dedicati all'educazione delle persone interessate da DSA, diversi si occupano della ricerca di approcci e strumenti efficaci nella lotta alla disaffezione dei bambini e delle bambine alla lettura (Cisotto, 2011), nonché al disinvestimento nelle competenze di auto-perfezionamento del linguaggio prodotto (Ott, 2000). Sembrerebbe che nel lungo periodo le insoddisfazioni prodotte dalla dislessia e dalla disortografia incidano negativamente sulla disponibilità degli individui ad utilizzare il canale scritto come supporto del proprio sviluppo culturale e personale (Huettig et al., 2018).

Allo stesso tempo, vi è particolare interesse rispetto al contrasto a quella che sembra ormai essere la piaga dell'era digitale, l'analfabetismo funzionale, ovvero quel fenomeno che riguarda l'incapacità degli individui di dare continuità alle capacità e alle competenze per cui sono stati alfabetizzati (Secci, 2021), fenomeno oggi più visibile che in passato, in virtù della trasformazione economica e sociale in atto, che inerisce ai processi di tecnologizzazione e digitalizzazione, i quali hanno introdotto nuovi codici, linguaggi e alfabeti (Minuz, 2005) da apprendere in modo integrato (Nuzzaci, 2020).

La ricerca scientifica, ad oggi, non ha stabilito se ci sia una qualche forma di continuità tra i disturbi dell'apprendimento e analfabetismo funzionale. Ciononostante, senza con questo voler affermare che il problema della povertà educativa possa esaurirsi con le considerazioni fatte sinora¹, è rilevante segnalare che dagli studi emergono diverse analogie tra gruppi di persone con dislessia evolutiva, dislessia acquisita e gli analfabeti funzionali, sotto il profilo cognitivo (Vágvölgyi, et al., 2021). Inoltre, il fatto che le abilità di lettura incidano sull'acquisizione di ulteriori abilità

¹ Sen (2000) ci chiede di assumere una postura che consideri il fenomeno da diverse prospettive, ragione per cui è stato scelto di condividere questa e non altre esperienze di supervisione. Si spiegherà più avanti che le criticità del gruppo preso in esame non si limitavano alle difficoltà immediatamente riconducibili al neurosviluppo.

strumentali è indiscutibile. Sono conclamate le difficoltà applicative dovute all'incapacità di leggere e comprendere le istruzioni utili all'esecuzione di una data pratica. Peraltro, si possono segnalare le connessioni tra le abilità di lettura e quelle di scrittura (Graham e Harris, 2017; Graham et al., 2018) e gli effetti negativi di una scarsa capacità di lettura sulla scrittura (Aitken et al., 2021).

Queste indicazioni, unitamente al fatto che vi sono numerosi indizi che spingono la comunità degli sperimentalisti a condurre indagini volte a trovare ulteriori tratti comuni tra i disturbi del neurosviluppo e l'analfabetismo funzionale, costituiscono un monito, il quale non può che motivare un tentativo da parte della pedagogia di impedire che la continuità tra i due fenomeni si verifichi nelle generazioni future, specialmente nelle aree urbane più esposte al rischio della povertà educativa. E questo tentativo parte, sia sul piano della riflessione pedagogica che della pratica educativa destinata all'infanzia, proprio dalla promozione della lettura, in particolare della lettura della fiaba.

2. La fiaba come dispositivo per lo sviluppo cognitivo, emotivo e morale: opportunità e criticità

La letteratura spiega che la fiaba conduce a una maggiore consapevolezza di sé, della propria identità e della propria condizione, nella prospettiva di un conseguimento dell'autonomia individuale (Bettelheim, 1976). Dallo studio della dimensione psicologica di numerose fiabe, Bettelheim (1960) ha compreso che queste, tra le sfide affrontate dai protagonisti e i processi di crescita esperiti nella narrazione, giocano un ruolo essenziale nello sviluppo emotivo e intellettuale delle bambine e dei bambini, oltre a favorirne l'immaginazione (Tatar, 2009). E sul tema dell'immaginazione dovremmo soffermarci un attimo. Nussbaum (2002) colloca, integrandole, le dimensioni dei sensi, dell'immaginazione e del pensiero in un'unica *capability*, spiegando che esse richiedono un'umanità informata e coltivata, ovvero fondata sull'alfabetizzazione linguistica, matematica e scientifica, tra le altre. Da questa prospettiva, l'immaginazione, sollecitata dalla lettura, agirebbe come un catalizzatore, capace di indurre l'investimento personale e la motivazione della persona in vista dell'acquisizione di conoscenze e competenze che, da un lato, servono a comprendere l'oggetto immaginato e producono, dall'altro, nuovi possibili scenari immaginabili. Ma non solo: l'immaginazione consente di maturare una sensibilità morale attraverso il riconoscimento dell'alterità, là dove il lettore, immedesimandosi nei personaggi, ritrova in loro la propria fragilità e scopre delle possibilità esistenziali ulteriori rispetto alla propria, fissandovi la propria dimora (Nussbaum, 1996).

Per la pedagogia e per i professionisti investiti di un ruolo educativo nei confronti dei bambini e delle bambine interessati da DSA, e più in generale disturbi del neurosviluppo, sarebbe una grande sconfitta rinunciare al prezioso aiuto che la lettura offre ai processi di sviluppo personale e sociale nei servizi educativi di frontiera. Quindi, sovente gli educatori cercano dei modi per introdurre la letteratura per l'infanzia nell'esperienza educativa, affrontando il rischio che l'agire nella complessità concerne, ossia il rischio di inefficacia al cospetto di una bio-culturalità complessa (Morin, 1988), in particolar modo quando questa affonda nell'emergenza sia sul versante bio- che su quello -culturale.

E sono tante le incognite relative alla scelta della fiaba, della specifica fiaba. Ancor prima che l'uso di tecniche specifiche di lettura e l'allestimento di setting funzionali, è da considerare quel problema educativo sempre aperto riguardante la possibilità o l'impossibilità di stabilire

aprioristicamente la destinazione dei testi letterari in funzione dell'età o di un livello di sviluppo, specialmente se la lettura non è destinata al singolo, ma a un gruppo. Certo è che ogni testo può attivare un livello soggettivo di lettura, creando col lettore, con ogni irripetibile lettore, un rapporto particolare (Barsotti, 2005) basato su parole, immagini e significati autentici. Ciononostante, a un livello di analisi forse più superficiale, ma non meno importante, bisogna altresì considerare che per varie ragioni (abitudini, consumi culturali preesistenti, tra queste) i testi selezionati per gli interventi potrebbero non piacere ai bambini e alle bambine partecipanti, non riuscendo quindi a motivare un interesse alla lettura (Başarı et al., 2023).

Vi sono, inoltre, tutte quelle variabili soggettive che determinano la disponibilità della singola bambina e del singolo a farsi trascinare dalla lettura, che ne stabiliscono, cioè, l'educabilità (Chiosso, 2018) attraverso la fiaba. Qui entrano in gioco tutte le caratteristiche cognitive (APA, 2023) dei partecipanti. Tra queste l'attenzione focale, riferita alla capacità di destinare le proprie risorse a un oggetto a cui si attribuisce pertinenza, l'attenzione protratta, legata al mantenimento della concentrazione sull'oggetto, l'attenzione condivisa, ovvero l'abilità di riconoscere l'oggetto al quale il gruppo attribuisce rilevanza, la memoria di lavoro, utile per trattenere gli elementi della narrazione essenziali ai fatti narrati successivamente, il controllo inibitorio, ossia la capacità di estinguere una forza interna che produce esiti non funzionali grazie a un'altra forza qualitativamente comparabile, la flessibilità cognitiva, indispensabile per affrontare il cambiamento del setting educativo e tollerare l'analogicità e la materialità che caratterizzano l'esperienza laboratoriale rispetto alla virtualità e la digitalità dei consumi culturali a cui i bambini e le bambine possono essere maggiormente abituati. Accanto a queste dimensioni, non possiamo tralasciare le abilità di lettura, la comprensione del testo scritto e orale e il repertorio lessicale disponibile.

3. La consulenza pedagogica con l'ausilio delle videoregistrazioni: condivisione dell'esperienza

Se nei primi due paragrafi di questo articolo si è configurato l'intreccio di bisogni educativi col quale si è andati a lavorare nel campo, nonché le ragioni per cui si vuole dare tanta importanza al perfezionamento degli interventi che promuovono la lettura, d'ora in avanti si presenta l'esperienza di supervisione pedagogica realizzata nel servizio per l'infanzia, a favore del miglioramento della qualità dei laboratori di lettura.

3.1 Analisi del contesto

Il servizio per l'infanzia nel quale è stata svolta la supervisione è situato in un'area periferica della Città Metropolitana di Cagliari, area caratterizzata da numerose situazioni di marginalità e di disagio economico e sociale.

Il servizio conta circa cinquanta iscritti, tra bambini e bambine, provenienti prevalentemente dal quartiere nel quale è ubicato il servizio, con una frequenza media giornaliera di circa venti bambini. Il gruppo è disomogeneo, ovvero composto da bambine e bambini principalmente tra i tre e i sette anni, parte dei quali è interessata da disturbi del neurosviluppo diagnosticati, difficoltà di apprendimento e atipie comportamentali.

Nella struttura prestano servizio diverse professionalità educative tra cui: tre educatrici con laurea triennale in scienze dell'educazione e della formazione, un'assistente per l'infanzia, due esperti di laboratorio (uno per i laboratori creativi e grafico pittorici e uno per i laboratori legati alle arti performative).

3.2 L'istanza degli educatori

Là dove il soggetto è immerso nella criticità, là dove sente di subire la complessità, può non riuscire ad auto-dirigersi, in quanto ogni tentativo ulteriore, senza un supporto che lo liberi dalla sua stessa prospettiva, potrebbe non produrre alcuna trasformazione (Mezirow, 1978). Da queste ragioni nasce l'esigenza di una supervisione pedagogica. La richiesta di intervento arrivò dalla direzione del servizio in risposta a una diffusa percezione di difficoltà tra gli operatori², già schiacciati dal peso delle responsabilità educative emergenti, legate all'intreccio delle problematiche di contesto e alle specificità funzionali dei bambini e delle bambine³. La difficoltà denunciata è riconducibile all'abilità di mettere in connessione teoria e pratica durante alcune situazioni lavorative, per lo più durante alcuni laboratori più impegnativi⁴. La supervisione è stata indirizzata, quindi, agli operatori impiegati nelle attività laboratoriali che, secondo loro, portavano a maggiore stress a causa delle difficoltà già menzionate⁵. Quello di lettura è uno dei tre laboratori sui quali è stata svolta la supervisione⁶.

Nell'ambito di questo laboratorio le principali domande degli educatori rimandavano alla loro capacità di rispondere ai bisogni diffusi dei partecipanti e di adottare un atteggiamento inclusivo: “le strategie che adotto nella lettura di un testo sono adeguate rispetto alle caratteristiche cognitive dei bambini e delle bambine? Riesco a mantenere viva l'attenzione dei bambini interessati da deficit dell'attenzione e di quelli che riescono a stare meno concentrati? Durante le letture partecipate, nelle quali i bambini più avanti con gli apprendimenti vogliono leggere insieme a me, tengo in considerazione le emozioni dei bambini interessati da difficoltà nella lettura o DSA? Includo in modo corretto anche i bambini che ancora non sanno leggere?”, ma soprattutto “come devo leggere la fiaba ai nostri bambini e alle nostre bambine?”⁷.

4. La supervisione pedagogica: fondamenti, setting, strumenti e tecnologie di supporto

La supervisione pedagogica (Oggionni, 2013; Olivieri, 2018) è un setting per la formazione continua nel quale si sviluppano dei processi educativi a beneficio degli educatori, dei pedagogisti e degli insegnanti (singolarmente o in gruppo), volti a comprendere e sostenere i processi educativi che tali professionisti ideano, progettano e realizzano a favore dei soggetti in educazione e della comunità. Trattasi di una consulenza pedagogica di secondo livello (Negri, 2014), tanto che nella letteratura spesso figura semplicemente come consulenza pedagogica (D'Alonzo, 2012; Palma, 2017), volta a vivificare le connessioni tra teoria e pratica educative (Riva, 2021; Gariboldi et al., 2013) e capace di creare organizzazione all'interno di pratiche aventi quadri epistemologici fluidi (Melacarne, 2021). Essa, infatti, si configura nella pratica come la socializzazione del ruolo educativo, tramite la condivisione di obiettivi, funzioni e mansioni, nonché della progettazione del lavoro educativo, grazie al confronto di strategie e metodologie (Zanchettin, 2009).

² Informazione acquisita durante i primi contatti con la direzione del servizio.

³ Informazioni acquisite durante il primo colloquio conoscitivo con gli operatori del servizio.

⁴ Come nota 3.

⁵ Scelta effettuata insieme agli operatori al termine del primo colloquio conoscitivo.

⁶ La scelta è dovuta all'affinità col tema del numero della rivista “*Le nuove frontiere per la progettazione e la didattica inclusive. Riflessioni epistemologiche, ricerche empiriche ed esperienze sui disturbi e sulle difficoltà di apprendimento e di comportamento*”.

⁷ Come nota 3.

4.1. Modalità della supervisione

L'intervento che condividiamo è stato condotto principalmente nella modalità della *consulenza pedagogica* propriamente detta (Pinna, 2023; Regoliosi, 2013), ovvero una declinazione della pedagogia generale della consulenza per processo, nella quale è centrale la relazione tra un soggetto avente cura e un soggetto di cura, relazione che permette a quest'ultimo di percepire, comprendere e agire sugli avvenimenti che si verificano nel suo ambiente interno ed esterno, allo scopo di modificare le situazioni problematiche attraverso le proprie deliberazioni (Schein, 2001). All'interno del nostro lavoro, l'obiettivo di questo ambiente di apprendimento è stato quello di analizzare la professionalità sul piano esperienziale, relazionale e progettuale, insieme ai professionisti che ne sono interessati, per co-costruire delle sintesi di significato (Kvale, 1996) trascrivibili come orientamenti funzionali alle successive pratiche professionali, che gli educatori eserciteranno in autonomia.

4.2. Gli strumenti della supervisione

Trattandosi di un sostegno della professionalità nell'ambito di attività laboratoriali, è stato scelto di integrare l'approccio clinico basato sul colloquio, strumento privilegiato della consulenza pedagogica di cui sopra, con momenti di osservazione indiretta (Trincherò, 2002), ovvero l'osservazione *ex-post* degli interventi, registrati e riprodotti con dispositivi digitali⁸.

Diversi studi promuovono l'uso dei video nella formazione delle professionalità educative (Santagata et al, 2005; Santagata e Yeh, 2016; Bonaiuti et al, 2016), in quanto consentirebbe di facilitare la descrizione, l'interpretazione e la riflessione delle e sulle pratiche, in relazione allo sviluppo della visione professionale dell'osservatore (Goodwin, 2003). Più nello specifico, l'autoriflessione condotta con l'ausilio dei video, ovvero l'osservazione di sé all'opera, permette agli educatori e agli insegnanti di notare aspetti dell'attività in aula altrimenti inosservati e di aiutare chi fa supervisione e formazione degli insegnanti a contestualizzare meglio il supporto dato ai supervisionati (Danish et al., 2021).

4.3. Le fasi della supervisione

Le attività introduttive della supervisione sono state tre:

- primi contatti con la direzione del servizio, presa di accordi e formalizzazione degli accordi;
- presentazione dell'idea progettuale agli educatori e co-progettazione della supervisione⁹;
- presentazione del progetto alle famiglie e richiesta del consenso informato per l'avvio dell'attività di formazione degli educatori con la registrazione di video durante le attività svolte.

La consulenza pedagogica si è declinata in:

- primo colloquio conoscitivo con gli operatori del servizio per la rilevazione dei bisogni formativi e l'individuazione delle modalità con le quali condurre la supervisione;

⁸ L'osservazione diretta avrebbe potuto condizionare i comportamenti degli osservati (Mayo, 2014), così come l'osservazione partecipata (Viola, 2022).

⁹ Questa attività può essere considerata parte integrante della supervisione stessa in quanto riconducibile al primo colloquio conoscitivo, segnalato più avanti. Se la richiesta di una supervisione pedagogica nasce dalla direzione del servizio, col favore degli operatori, tutte le fasi successive sono state co-costruite e gli operatori hanno contribuito attivamente alla progettazione.

- registrazione dell'intervento laboratoriale¹⁰;
- osservazione del materiale audiovisivo registrato¹¹ e attività riflessiva di gruppo con l'ausilio di schede per guidare l'osservazione e la riflessione¹²;
- colloquio finale (a tre mesi dal precedente) per la discussione sul processo trasformativo agito autonomamente dagli operatori a seguito della supervisione e per riallacciare la pratica con i temi più rilevanti della riflessione teorica sul lavoro educativo nella complessità e nei servizi di frontiera.

4.4. La scheda guida per l'osservazione e la riflessione

Durante l'incontro destinato all'osservazione dei video e alla riflessione sui contenuti degli stessi sono state consegnate delle schede guida per la riflessione, utilizzabili altresì per annotare gli elementi reputati rilevanti. Tali schede sono state costruite in riferimento alla letteratura che segue. Il paradigma di riferimento per l'analisi del materiale audiovisivo è quello proposto dalla teoria dell'apprendimento organizzativo (Schön, 1989; Argyris e Schön, 1996), secondo la quale la trasformazione può avvenire attraverso una correzione degli errori, senza intervenire sulle norme e le strutture fondanti, *single-loop*, oppure attraverso una revisione delle norme e delle strutture che fanno da sfondo agli errori che causano l'insuccesso, *double-loop*. Il riferimento a questa teoria nella scheda guida è stato d'aiuto a suddividere le criticità rilevate in base al livello di profondità rispetto all'organizzazione del servizio (vedi Figura 1).

Il modello col quale gli operatori del servizio si sono misurati è quello proposto da Batini e Giusti (2021). Essi, partendo da un'analisi dettagliata della letteratura e un lavoro di collaborazione con decine di educatori e educatrici, compendiano le *Tecniche per la lettura ad alta voce* che dovrebbero seguire gli educatori della fascia 0-6 anni. In particolare, nella prima parte del volume sono fornite quattordici indicazioni pratiche su come prepararsi alla lettura (vedi Figura 1), studiando il testo come fosse un copione da recitare, come indagare sui gusti e le preferenze dei bambini, come incentivare una naturale motricità degli ascoltatori (impegnandoli anche in attività integrative), come favorire l'immaginazione e introdurre gradualmente la testualità, come trasformare la lettura in un'attività dialogica che accolga le esperienze degli ascoltatori e le integri alle narrazioni, come (e quando) fare i *recap*, per favorire la comprensione, come capire quando è necessario fermare la lettura, come adottare quell'approccio sfidante volto ad incrementare i tempi di lettura/ascolto, come utilizzare il linguaggio non verbale e la comunicazione paraverbale per arricchire la storia di senso e dare un ritmo alla lettura, come catturare l'attenzione col contatto oculare e come creare un ambiente silenzioso e funzionale alla lettura.

Ma gli aspetti che ci interessano principalmente ai fini di questo contributo sono le avvertenze riguardanti la progettazione, ossia l'invito agli educatori a produrre interventi a partire da un

¹⁰ Come già segnalato, in questo articolo si tratta solamente il laboratorio di lettura in virtù dell'affinità col tema della sezione monografica, ma ogni laboratorio segnalato come problematico è stato oggetto di supervisione e auto-monitoraggio.

¹¹ Il materiale ha subito un *editing* per eliminare i tempi "morti", lasciando intatti i fotogrammi inerenti alle interazioni tra gli operatori del servizio e i bambini e le bambine.

¹² Vedi nota 10.

formato originale, autentico¹³. Gli autori suggeriscono di fare un *check* di tanto in tanto, per apportare delle correzioni in corso d’opera, ma questo non è sempre possibile.

Figura 1 – Modello di scheda guida le l’osservazione, l’annotazione e la riflessione di gruppo. Integrazione di adattamenti di Batini e Giusti (2021), Schön (1989) e Argyris e Schön (1996).

Indicazioni laboratorio di lettura a voce alta (Batini e Giusti, 2021)	Successo	Criticità	
		Single loop (errori)	Double loop (strutturali)
1. Studio del copione			
2. Indagine gusti e preferenze			
3. Motricità			
4. Immaginazione			
5. Dialogicità			
6. Formato autentico			
7. Recap			
8. Interruzione necessaria			
9. Allenamento della resistenza			
10. Comunicazione dell’educatore			
11. Attenzione e contatto visivo			
12. Check e auto-monitoraggio			
13. Mantenimento modalità ascolto			
14. Ritmo della narrazione			
Misure inclusive in riferimento a...			
DSA e alle difficoltà nella lettura			
ADHD			
Problematiche comportamentali			
Esigenze del gruppo			

5. Cosa abbiamo visto nei video? Problematiche riscontrate e cambiamenti apportati

La video-osservazione ha condotto alla rilevazione e all’annotazione dei successi e degli atteggiamenti disfunzionali degli educatori impegnati nel laboratorio di lettura. Quanto emerso è stato fatto oggetto di analisi e riflessione, in prospettiva di una trasformazione degli aspetti direttamente modificabili dal gruppo del servizio educativo. Delle modifiche apportate gli operatori hanno dato conto durante il colloquio finale, a distanza di tre mesi dalla consulenza con video-osservazione. Di seguito si propongono gli elementi rilevati e successivamente corretti, classificati in base al livello di profondità, *single o double-loop*:

Single-loop:

- Turni di parola. Sin dall’inizio dell’implementazione, un educatore tendeva a sovrapporsi alla collega che presentava il testo, invitando le bambine e i bambini a fare riflessioni sulle ragioni per cui è stato fatto il laboratorio. In una scaletta ipotetica la proposta dell’educatore

¹³ Risposte precise alle domande poste dagli operatori in servizio si possono trovare solamente nella rilevazione, nell’accoglimento e nell’interpretazione delle caratteristiche e dei bisogni specifici dei partecipanti reali, in modo da apprendere da essi come educarli, cioè un apprendere dall’esperienza (Mortari, 2003), che è propriamente esperienza dell’altro (Fadda, 2007).

- avrebbe avuto la priorità rispetto alla presentazione dell'albo, ma la sovrapposizione delle voci ha creato due dialoghi paralleli e la ripartizione dell'attenzione del gruppo.
- Favorire la curiosità in modo funzionale. L'albo cartaceo è stato esposto sul tavolo prima della conclusione della presentazione del testo. Le immagini hanno distratto i bambini, che non hanno più prestato attenzione all'educatore che voleva attivare un dialogo con loro.
 - Attenzione alle difficoltà di lettura. L'albo è stato passato a tutti i bambini e le bambine, pure a quelli interessati da dislessia, che cercano di leggere a voce alta. La lettura sillabica ha scatenato commenti ironici da parte degli altri bambini, causando disagio ai bambini fragili.
 - Attenzione alle problematiche comportamentali. I bambini con disturbi del comportamento e quelli con atipie comportamentali conclamate non sono stati impegnati con oggetti da manipolare (pasta modellabile) o attività integrative che reindirizzassero l'iperattività (matite e pastelli per disegnare). Questi hanno dato sfogo al proprio bisogno di muoversi attraverso comportamenti disfunzionali.
 - Riduzione dei fattori disturbanti. Spesso l'attività è stata interrotta dal suono del campanello, da uscite anticipate e da ingressi posticipati.
 - *Recap.* Nonostante le continue interruzioni sono stati assenti i momenti di riepilogo che attivassero la memoria di lavoro e sostenessero la comprensione.

Double-loop:

- Disposizione e spazi. Il setting è stato organizzato unendo due tavoli circolari e distribuendo le sedie attorno. La forma creata è quella del cerchio schiacciato. La posizione nello spazio dell'educatrice, in assenza di un videoproiettore, ha ridotto la visuale dei bambini e delle bambine disposti sulle aree incurvate. Per questo alcuni di essi si sono stesi sui banchi, coprendo la visuale agli altri bambini e attivando dei conflitti.
- Coerenza e continuità. Quella che avrebbe dovuto essere un'attività di lettura a voce alta da parte dell'educatrice – la disomogeneità del gruppo (per età e sviluppo cognitivo) non poteva suggerire diversamente – si è trasformata in lettura partecipata a seguito della richiesta di alcune bambine. Le disparità si sono mostrate immediatamente, producendo il principale effetto disfunzionale per intensità e durata (vedi sopra). Se la necessità è quella di creare un contatto col testo cartaceo, lo si può pianificare prima dell'inizio e alla fine, ma la video-proiezione può creare un ambiente maggiormente inclusivo.
- Progettazione inclusiva. Per gran parte del tempo il laboratorio è stato caratterizzato da un continuum di azioni riparative, volte a migliorare l'esperienza dei bambini interessati da disturbi del neurosviluppo e a risolvere le criticità dovute a una progettazione non sufficientemente approfondita. Gli eventi innescatisi hanno dato luogo a una ripartizione del gruppo in "bambini con problematiche" e "gli altri". Le attenzioni rivolte agli "altri" si sono ridotte con l'emersione dei primi comportamenti problematici e delle difficoltà di lettura. Fare una progettazione inclusiva significa giocare d'anticipo, così da ridurre le condizioni di disturbo per l'intero gruppo e non escludere nessuno, compresi i bambini e le bambine che non hanno bisogni educativi speciali.

6. Conclusioni

I limiti di questo articolo risiedono nella limitatezza dell'esperienza. Infatti, per ogni tipologia di laboratorio è stato possibile registrare una sola attività. Le ragioni sono da imputare all'indisponibilità dei genitori dei bambini e delle bambine ad esporre eccessivamente i figli alla pratica di videoregistrazione¹⁴. Ciononostante, l'esperienza condivisa può portare all'attenzione del lettore dell'articolo alcuni elementi significativi.

Nella pratica educativa agita nei contesti "difficili", non sempre sono sufficienti le prescrizioni ampiamente disponibili in letteratura. È necessario il cosiddetto *expertise* (Hattie, 2012), ossia una visione professionale (Goodwin, 2003), ovvero la capacità di rilevare, descrivere, interpretare la pratica professionale, nutrita da un'attitudine epistemologica (Calvani, 2012). Ciò serve a sollecitare dall'interno una riflessione sulle diverse dimensioni del complesso problema della povertà educativa (Sen, 2000), nella prospettiva di una progettazione organica e comprensiva dei problemi di contesto, personali e funzionali che incidono sull'apprendimento.

In questo senso, all'interno del progetto di supervisione condiviso in questo articolo si è rivelata utile la supervisione pedagogica (Oggionni, 2013; Olivieri, 2018).

Per potenziare l'aspetto di auto-analisi, ci si è avvalsi degli strumenti di video-registrazione e video-osservazione, propri dell'osservazione indiretta, i quali hanno consentito di rilevare aspetti della pratica che passano inosservati durante l'attività partecipata (Danish et al., 2021).

Utilizzando il paradigma dell'apprendimento organizzativo (Schön, 1989; Argyris e Schön, 1996) e misurandosi col modello di Batini e Giusti (2021), riferimenti teorici dai quali abbiamo costruito una scheda guida per l'analisi e la riflessione, gli educatori supervisionati hanno rilevato dai video diversi errori relativi all'azione, che fanno parte di un livello di analisi e di trasformazione più superficiale (*single-loop*), e alla progettazione, ovvero ciò che fa da sfondo alle criticità e le alimenta in modo non immediatamente visibile (*double-loop*).

Sul piano relazionale tra colleghi, durante i colloqui i partecipanti hanno evidenziato che gli effetti di questa modalità sono stati estremamente positivi. Infatti, il video ha confessato ad ogni osservatore un qualcosa sulle proprie modalità operative; un qualcosa che in altri setting di supervisione sarebbe stato comunicato da terzi, se non addirittura lamentato dagli altri colleghi.

Ma oltre all'aspetto correttivo e di perfezionamento, dall'ultimo incontro con gli operatori è emerso che la supervisione pedagogica basata sulla video-osservazione, ha assunto una valenza simbolica per il processo formativo degli educatori in un senso più ampio, ovvero un richiamo ad auto-monitorarsi là dove l'immersione in un contesto difficile non consente di essere puntuali sugli aspetti più semplici.

Nella grande complessità dei problemi emergenti, ovvero nella complessità bio-culturale dell'essere umano (Morin, 1988) che non è riducibile a soli disturbi del neurosviluppo né solamente alle difficoltà inerenti al disagio economico e sociale del quartiere, bensì rimanda all'intreccio di queste problematiche con le istanze specifiche di ogni singola bambina e ogni singolo bambino, si è creato un ambiente di apprendimento utile a riconnettere teoria e pratica (Riva, 2021) e che, nella modalità relazionale della consulenza per processo, ha consentito la generazione di un processo auto-riflessivo volto a elaborare significati autentici (Kvale, 1996).

¹⁴ A questo proposito, è bene segnalare che del servizio educativo nel quale è stata svolta la supervisione beneficiano anche diverse famiglie attenzionate dai servizi sociali e figli di persone sottoposte a misure cautelari o restrittive, quindi affidati ad ulteriori persone che non hanno potuto dare il benessere per la partecipazione dei bambini a loro affidati.

Osservarsi dall'esterno ha consentito ai supervisionati di immettersi in una circolarità interpretativa rispetto al proprio fenomeno, creando uno strappo con l'immobilismo dovuto all'incapacità di uscire dalla prospettiva precostituita (Mezirow, 1978), e producendo apprendimento dall'esperienza (Mortari, 2003). In questo senso, la supervisione ha promosso l'assunzione di una nuova postura auto-riflessiva degli educatori rispetto alla propria pratica, che mette nella condizione di immaginarsi dall'esterno anche a distanza di tempo dall'intervento. Infine, dal colloquio conclusivo è emerso che, al livello della relazione educativa con i bambini e le bambine presenti nel servizio, la visione dei video ha permesso agli educatori di analizzare meglio le specifiche modalità con le quali le condizioni connesse ai disturbi specifici dell'apprendimento e agli altri disturbi del neurosviluppo si verificano nei loro bambini e nelle loro bambine. La rilevazione delle caratteristiche globali di ogni destinatario concreto ha portato a nuove idee e iniziative utili alla personalizzazione degli interventi in un'ottica maggiormente inclusiva, oltre a migliorare la sinergia con i professionisti delle equipe mediche che seguono i bambini e le bambine fragili al di fuori del servizio.

Riferimenti bibliografici:

- Argyris C., Schön D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Aitken, S., Hebert, A. A., Camping, M., Santangelo, A., Harris, T. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481.
- APA (2023). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5-TR)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Başarı, Ş., Güneyli, A., Yılmaz-Latifoğlu, G. & Kahveci, G. (2023). The Impact of Bibliotherapy training on Social-Emotional Skills, Reading Interest and Reading Motivation. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 5(1): 13-24
- Batini, F., & Giusti, S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bettelheim, B. (1960). *The informed heart: Autonomy in a mass age*. Glenco: The Free Press.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivinet, G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Italian Journal of Educational Research*, 401-418.
- Calvani, A. (2012). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Firenze: Mondadori Università.
- Cisotto, L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione: valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Edizioni Erickson.
- D'Alonzo, L. (ed.). (2012). *La consulenza pedagogica: pedagogisti in azione*. Roma: Armando Editore.
- Danish, J. A., Johnson, H., Nicholas, C., Francis, D. C., Hmelo-Silver, C. E., Rogers, M. P., & Enyedy, N. (2021). Situating video as context for teacher learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100542.

- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach*. Grandview Heights: Stenhouse Publishers.
- Fadda, R. (ed.). (2007). *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma: Carocci.
- Gariboldi A., Maffeo R., & Pelloni A., (2013). *Sostenere connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior
- Goodwin, C. (2003). *Il senso del vedere (Vol. 16)*. Milano: Meltemi Editore.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Reading and writing connections: How writing can build better readers (and vice versa). Improving reading and reading engagement in the 21st century. *International research and innovation*, 333-350.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.
- Hattie, J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- Huettig, F., Lachmann, T., Reis, A., & Petersson, K. M. (2018). Distinguishing cause from effect – many deficits associated with developmental dyslexia may be a consequence of reduced and suboptimal reading experience. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33:3, 333-350.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mayo, E. (2014). *The social problems of an industrial civilisation*. London-New York: Routledge.
- Melacarne, C. (2021). La consulenza pedagogica. Negoziazione in corso. In Del Gobbo, G., Federighi, P., (ed.). (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 251-267). Firenze: Editpress.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma: Carocci.
- Morin, E. (1988). *Scienza con coscienza*. Milano: Feltrinelli
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano: Feltrinelli, Milano.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna: Il Mulino.
- Nuzzaci, A. (2020). “Symbolic mediation” in alphabetical processes: cultural heritages, territories and multiliteracies. *Open Journal of Social Sciences (JSS)*, 8(6), 475-503.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Oggoni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Olivieri, F. (2018). La supervisione pedagogica nel lavoro socio-educativo. *Orientamenti Pedagogici*, 65(4).
- Ott, M. (2000). Difficoltà di lettura e scrittura e uso del Word Processor. *Italian Journal of Educational Technology*, 8(1), 54-54.
- Palma M., (ed.). (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Pinna, L. (2023). *Mi prendo cura di te e mi sorprendo. Percorsi di consulenza pedagogica*. Bergamo: Junior.
- Regoliosi, L. (Ed.). (2013). *Il counselling psicopedagogico: modelli teorici ed esperienze operative*. Roma: Carocci.
- Riva, M. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Santagata, R., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2005). The use of video for teacher education and professional development. In Vrasidas, C., Glass, G. V. (eds.). *Preparing teachers to teach with technology*. (pp. 151-167). Scotsdale: IAP.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48, 153-165.
- Secci, C. (2021). Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica. *Educazione Aperta* n. 9/2021.
- Schein, J.E. (2001). *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni di aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Tatar, M. (2009). *Enchanted hunters: The power of stories in childhood*. New York: WW Norton & Company.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Vágvölgyi, R., Bergström, K., Bulajić, A., Klatte, M., Fernandes, T., Grosche, M., & Lachmann, T. (2021). Functional illiteracy and developmental dyslexia: Looking for common roots. A systematic review. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 5(2), 159-179.
- Viola, I. (2022). *L'osservazione dei comportamenti nei servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Edizioni Studium.
- Zanchettin, A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale, in *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4, 2.