

Working with pedagogical supervision: experiences and reflections of education professionals

Lavorare con la supervisione pedagogica: esperienze e riflessioni dei professionisti dell'educazione

Alice Femminini^a, Irene Stanzione^{b,1}

^a *Sapienza Università di Roma*, alice.femminini@uniroma1.it

^b *Sapienza Università di Roma*, irene.stanzione@uniroma1.it

Abstract

The paper explores the role of pedagogical supervision in different educational contexts as a professional support tool that organizations promote to foster organizational learning and support effective workplace changes. The results of a qualitative survey of 39 educational professionals working in different contexts are presented, to explore their perceptions of supervision through semi-structured interviews. Reflective thematic analysis identified several categories describing the distinctive characteristics, benefits, and factors that make supervision effective, including: emotional and professional support, regularity of meetings, supervisor competence, and the importance of a structured approach to clear and defined goals.

Keywords: pedagogical supervision; professional support; reflective practices; organizational learning.

Sintesi

Il contributo esplora il ruolo della supervisione pedagogica nei diversi contesti educativi, come strumento di supporto professionale che le organizzazioni promuovono per favorire l'apprendimento organizzativo e sostenere cambiamenti efficaci nei luoghi di lavoro. Vengono presentati i risultati di un'indagine qualitativa condotta su 39 professionisti dell'educazione operanti in diversi contesti, con l'obiettivo di esplorare la loro percezione della supervisione attraverso interviste semi-strutturate. L'analisi tematica riflessiva ha permesso di identificare diverse categorie che descrivono le caratteristiche distintive, i benefici e i fattori che rendono la supervisione efficace, tra cui: il supporto emotivo e professionale, la regolarità degli incontri, la competenza del supervisore e l'importanza di un approccio strutturato per obiettivi chiari e definiti.

Parole chiave: supervisione pedagogica; supporto professionale; pratiche riflessive; apprendimento organizzativo.

¹ Il contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare: Irene Stanzione è la responsabile della ricerca e ne ha supervisionato il processo; Alice Femminini ha curato la raccolta e l'analisi dei dati. Ad Irene Stanzione vanno attribuiti i paragrafi 1, 3.1, 3.2 e 4.2; ad Alice Femminini i paragrafi 2, 3.3, 3.4, 4 e 4.1. Le discussioni sono da attribuire ad entrambe le autrici.

1. Introduzione

La continua trasformazione della società e l'innovazione tecnologica sono oggi alla base di un cambiamento radicale che invade ogni settore. In particolare, il mondo del lavoro sta affrontando sfide sempre più complesse, dalla necessità di adattare costantemente le competenze professionali, alla transizione verso modelli economici sostenibili. A questo proposito, i contesti socio-educativi devono innescare nuovi processi di trasformazione per rispondere ai bisogni emergenti che mutano e si evolvono rapidamente (Costa, 2001). Tuttavia, questa esigenza, rischia di scadere in una volontà di acquisire soltanto nuove tecniche e strumenti operativi sterili e scollegati da un approccio critico di pensiero. Nella professione educativa, l'unicità delle situazioni e la complessità che si evidenzia nella relazione con l'utenza, obbligano i professionisti a costruire continuamente nuove competenze per dare risposte coerenti e efficaci (Iori, 2018). In questo scenario, viene richiesto un ripensamento delle modalità di apprendimento organizzativo, inteso come l'insieme di quei processi che facilitano l'acquisizione di competenze professionali (Boffo, 2024). Tra i primi a parlare di apprendimento organizzativo troviamo Argyris e Schön (1978), sostenendo l'idea che attraverso la riflessività è possibile generare cambiamenti, modificare le routine cognitive e culturali e trovare soluzioni ai problemi, interagendo con l'ambiente. La formazione continua e la promozione della salute attraverso azioni dirette alla prevenzione e alla valutazione del benessere nei luoghi di lavoro (D. Lgs. n. 81/2008), diventano una risposta congruente per costruire nuovi ambienti sostenibili che possano garantire l'occupabilità dei professionisti dell'educazione. Questi ultimi, infatti, svolgendo un lavoro ad alto contenuto emotivo, sono continuamente esposti a una serie di rischi correlati alla salute, con la conseguenza di un aumento nei tassi di *burnout*, che comporta a sua volta ricadute sul piano organizzativo come assenteismo e *turnover* (Borgogni & Consiglio, 2005). Uno degli strumenti formativi in grado di rispondere adeguatamente alle nuove sfide poste dalla società, è la supervisione professionale, inserita recentemente nei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (LEPS) all'interno del Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali (2021-2023), come obbligo per il datore di lavoro e come diritto-dovere per il professionista socio-educativo (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021). Viene definita come processo di supporto e accompagnamento all'intervento professionale e sistema di pensiero-meta sull'azione; si configura come spazio di confronto e riflessione guidata, dove analizzare le dimensioni emotive e metodologiche dell'intervento e trasformare l'esperienza (ibidem). Inoltre, il suo ruolo figura all'interno della recentissima L. n. 55/2024, che istituisce l'ordine delle professioni educative e pedagogiche e i due albi professionali (educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti), in una duplice valenza: da un lato, sottolineando l'importanza della supervisione come servizio di cui l'educatore ha diritto di usufruire come parte della sua formazione all'interno del lavoro; dall'altro come possibile percorso formativo da intraprendere per i pedagogisti, che in quanto figure apicali possono ricoprire ruoli di supervisione. La supervisione risulta, pertanto, un tema emergente e di crescente interesse per educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, anche in risposta a un lungo processo di riconoscimento professionale in continua evoluzione, con l'obiettivo di consolidare la loro identità, legittimando il proprio operato rispetto a quello di altre figure professionali (Olivieri, 2020).

2. La supervisione come strumento di formazione permanente

La supervisione pedagogica si configura come uno spazio di rielaborazione della pratica

educativa che produce un apprendimento non solo in risposta a problemi che costituiscono l'oggetto di discussione, ma soprattutto di un metodo riflessivo che il professionista potrà riutilizzare in autonomia nel suo lavoro (De Vita, 2022; Ferrante & Sartori, 2012). In questa prospettiva, la supervisione è uno strumento di formazione permanente che risponde alla logica della continuità, accompagnando il lavoratore nel tempo (Riva & Ratsika, 2015; Spano, 2024) nel cercare di collegare continuamente la teoria e la prassi in un'ottica progettuale (Biffi, 2014; Madriz, 2019). Come sostiene Ronda (1996 – citato in Cardinali, 2019) “la professionalizzazione del lavoro sociale in generale, e del lavoro socio-educativo in particolare, passa attraverso la costruzione di un sapere originale che l'operatore costruisce con la riflessione, l'elaborazione e la teorizzazione della prassi. In questo senso una supervisione professionale permette di evitare che la prassi diventi sclerotizzata in una serie di gesti, mansioni e compiti che non danno senso all'agire e impediscono l'incremento di quel sapere specifico che caratterizza una professione” (p. 17). Attraverso una distanza dall'azione (Zorga, 2002), si analizzano eventi critici e problemi legati alla pratica, con l'obiettivo di superare le conoscenze precostituite e comprendere profondamente alcuni processi che ruotano intorno al lavoro (Cruells, 2014; Oggionni & Palmieri, 2019; Zanchettin, 2009). A livello strutturale, la supervisione segue un percorso ciclico simile a quello di ricerca, partendo dall'individuazione di un problema passando per ipotesi di risoluzione e individuazione di strumenti, fino a tornare al problema in modo trasformato; il processo ha l'obiettivo di permettere ai lavoratori l'appropriazione della loro esperienza professionale (Cadei, Serrelli, & Simeone, 2021; Cardinali, 2019; Cavicchioli, 2007). La supervisione può puntare alla messa a punto di tecniche e strumenti nuovi di sostegno all'operatività, tuttavia, il suo scopo principale rimane quello di offrire un sistema di pensiero *meta* sul lavoro che consenta di aprirsi a nuove conoscenze (Montanari & Costantini, 2021) attraverso una riflessione trasformativa dell'esperienza (Morsanuto, Cipollone, & Cassese, 2023). I ruoli fondamentali che svolge si riassumono nel rafforzare le competenze professionali, in particolare quelle legate alla riflessione sulle proprie pratiche (Riva & Ratsika, 2015), alle emozioni (Frosch, Varwani, Mitchell, Caraccioli, & Willoughby, 2018) e alle relazioni interpersonali (Stillman, Lim, Meuwissen, & Watson, 2020), nonché alla gestione dei problemi (Bestazza, 2023; Morsanuto & Cardinali, 2020). Fornisce, inoltre, strategie utili per il monitoraggio e la valutazione dell'intervento professionale, migliorando la qualità del servizio e trasformando i luoghi di lavoro a favore del benessere dell'utenza (Davys & Beddoe, 2015; Giuliani, 2021; Oggionni, 2014; Morsanuto et al., 2023). Un altro aspetto importante della supervisione è il ruolo che svolge nel rafforzare l'identità professionale, poiché il confronto continuo sulle pratiche educative permette di far emergere gli impliciti, mettersi in discussione e arricchire le proprie conoscenze (Ferrante & Sartori, 2012; Rigamonti & Formenti, 2020), costruendo così una cultura condivisa e un linguaggio comune tra i professionisti (Cardinali, 2019; Cavicchioli, 2007; Oggionni & Palmieri, 2019). Attraverso la sua funzione di sostegno negli aspetti emotivi legati alla professione (Stiozzi, 2018), tutela il benessere del lavoratore e dell'organizzazione stessa (Carpenter Webb, Bostock, & Coomber, 2012), migliorando la soddisfazione, l'autoefficacia e il senso di *empowerment* (De Vita, 2022; Stillman et al., 2020), riducendo così lo stress lavoro correlato (Frosch et al., 2018).

In sintesi, sono numerosi i contributi² (Carpenter et al., 2012; Mor Barak, Travis, Pyun, &

² Per una ricostruzione più approfondita degli studi sul tema, si rimanda alla revisione della letteratura di Femminini, Salerni, e Stanzone (2024). È importante sottolineare che la principale motivazione legata alla predominanza di contributi nazionali risiede nel fatto che la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico ha molteplici denominazioni e, a livello internazionale, si sovrappone ad altre figure riconosciute in Italia. Pertanto, non risulta

Xie, 2009) che dimostrano come una supervisione ben strutturata migliori il benessere e le competenze professionali, contribuendo quindi alla trasformazione dei luoghi di lavoro in ambienti di formazione permanente che sappiano integrare i saperi adattandoli alle richieste del contesto. In un'epoca di rapidi cambiamenti, infatti, la ricerca dovrebbe rispondere alla necessità di valorizzare modelli di apprendimento continuo nei contesti educativi, dove poter riflettere sulle pratiche. In questo contributo, si intende esplorare come la supervisione pedagogica possa contribuire a colmare il gap tra competenze teoriche e pratiche e tra richieste e risorse, aiutando così gli educatori a navigare nell'incertezza e nella complessità delle situazioni quotidiane, fornendo loro un sistema di supporto e di formazione permanente.

3. Metodologia e disegno di ricerca

3.1. Obiettivo di ricerca

L'obiettivo di questa indagine è esplorare le percezioni degli educatori professionali socio-pedagogici riguardo allo strumento della supervisione, con particolare attenzione all'impatto che ha sul benessere e sullo sviluppo delle competenze professionali. Il contributo presenta i risultati dell'indagine condotta nell'ambito dell'esercitazione di ricerca dal titolo "Progettazione e valutazione dei servizi educativi" nell'anno accademico 2023/2024, del corso triennale di Scienze dell'Educazione e della Formazione del Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e di socializzazione di Sapienza Università di Roma³. La ricerca ha adottato un approccio esplorativo tramite delle interviste semi-strutturate, con l'intento di raccogliere le esperienze dirette degli educatori in merito alla supervisione pedagogica e al suo impatto sul lavoro.

3.2. Campione

Il campione è composto da 39 lavoratori, di cui 34 donne e 5 uomini, tutti con il ruolo di educatori professionali socio-pedagogici, operanti in diversi contesti educativi e con esperienze diverse di supervisione. Il campione è non probabilistico di convenienza, in quanto i partecipanti sono stati selezionati sulla base della loro disponibilità. Gli intervistati lavorano in diversi servizi educativi: in particolare, 20 sono impiegati in strutture residenziali (comunità per minori, case famiglia, comunità madre-bambino); 12 lavorano in asili nido; 9 si occupano di interventi individuali (come il servizio domiciliare Saish, il Servizio SISMIF, OEPAC nelle scuole primarie e secondarie); 2 operano in centri diurni;

regolamentata da una normativa comune che ne definisca in modo univoco l'identità e il ruolo (Fortin, 2020). Ad esempio, la definizione internazionale di Social Work (adottata a Montreal nel 2000 dall'International Federation of Social Worker) include due figure distinte e riconosciute in Italia: l'assistente sociale e l'educatore professionale. Inoltre, in italiano, il termine education si riferisce principalmente alle pratiche educative extrascolastiche, mentre nel contesto anglofono ha un significato prevalente di attività svolta dagli insegnanti (Fortin, 2020). Queste differenze, quindi, comportano l'esclusione di numerosi studi, rendendo difficile la comparazione del tema a livello internazionale.

³ Le esercitazioni di ricerca sono attività formative inserite all'interno del percorso di studi del corso di Laurea in L-19, che coinvolgono studenti al primo anno in piccoli gruppi di lavoro, con l'obiettivo di farli partecipare a tutte le fasi di ricerca. Nel contesto di questo studio, le autrici hanno guidato e supervisionato l'intero processo di ricerca.

lavora in una scuola primaria come assistente alla comunicazione. Si precisa che la somma totale dei servizi ricoperti dagli intervistati non corrisponde a 39, poiché alcuni di loro lavorano contemporaneamente in più contesti e hanno raccontato le loro esperienze di supervisione riferendosi a più di un servizio.

3.3. Strumento: l'intervista semi-strutturata

La traccia dell'intervista è suddivisa in quattro aree tematiche, ciascuna dedicata a indagare un aspetto specifico della supervisione pedagogica:

- *area esperienza e contesto di lavoro*, con domande relative alla formazione, al tipo di servizio educativo in cui operano, alle principali mansioni che svolgono;
- *area struttura e organizzazione della supervisione pedagogica*, con domande volte a esplorare il tipo di supervisione ricevuta dagli educatori, rispetto ad alcuni parametri come forma, frequenza, obiettivi;
- *area supervisione pedagogica e benefici nel lavoro*, con domande focalizzate a comprendere quali benefici gli educatori percepiscono da questo strumento, in particolare nello sviluppo delle competenze professionali e nel supporto emotivo;
- *area supervisione pedagogica e bisogni professionali*, con domande che esplorano i bisogni formativi e professionali degli educatori in relazione alla supervisione pedagogica, nonché i suggerimenti degli intervistati per migliorarne l'efficacia.

3.4. Procedura di raccolta dei dati

Le interviste sono state condotte sia in presenza sia online, a seconda della disponibilità e delle preferenze degli educatori. Ogni intervista è durata in media 30 minuti ed è stata audio registrata previo consenso informato dei partecipanti e successivamente trascritta integralmente per la successiva analisi. Tutti i partecipanti sono stati informati in modo chiaro e completo circa gli obiettivi della ricerca, il trattamento dei dati e il loro diritto a partecipare in modo volontario. I dati sono stati utilizzati solo per scopi di ricerca, trattati in modo confidenziale e pseudoanonimizzati attraverso l'associazione dei nomi a codici numerici che garantiscono il diritto dell'intervistato a ritirare il consenso e la partecipazione alla ricerca in qualsiasi momento.

4. Analisi dei dati

I dati raccolti attraverso le interviste sono stati categorizzati mediante un'analisi tematica riflessiva, con approccio *bottom-up* (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020). Dall'analisi tematica emergono vari aspetti legati alla supervisione e al lavoro educativo, che sono stati organizzati in macro-categorie dentro le quali rientrano dei temi e a loro volta dei codici. Di seguito vengono presentati, per motivi di sintesi, solo le principali macro-categorie, con il numero di occorrenze totali per ciascuna e una breve descrizione:

- *Benefici della supervisione* (325 codici): questa macro-categoria include tutti i codici che evidenziano la funzionalità della supervisione nel lavoro degli educatori. Al suo interno si trovano sei temi che descrivono le aree di intervento più comuni della supervisione, come delineato in letteratura (Oggionni, 2013);
- *Caratteristiche della supervisione* (196 codici): in questa macro-categoria vengono analizzati gli aspetti relativi alla struttura e all'organizzazione degli incontri, le caratteristiche del supervisore, il focus della supervisione e gli strumenti utilizzati;

- *Cosa rende efficace la supervisione* (175 codici): questa macro-categoria raccoglie due temi principali che esplorano i fattori che facilitano o ostacolano un buon intervento di supervisione, identificando gli elementi cruciali per la sua efficacia;
- *Bisogni degli educatori* (58 codici): in questa categoria emergono due temi che distinguono da un lato i bisogni specifici degli educatori rispetto al focus della supervisione e, dall'altro, i bisogni più trasversali sollecitati dal contesto di lavoro;
- *Assenza di supervisione* (50 codici): questa macro-categoria comprende due temi principali, uno descrive le difficoltà che gli educatori affrontano in assenza di supervisione, e l'altro illustra le strategie che mettono in atto per affrontare la carenza o l'assenza di supporto.

Nei prossimi paragrafi verranno discussi nel dettaglio alcuni temi di maggior interesse rispetto agli elementi che contribuiscono a rendere lo strumento della supervisione un valido modello formativo, al fine di sostenere la flessibilità, l'occupabilità e la sostenibilità dei contesti educativi.

4.1. Benefici della supervisione: supporto e apprendimento dall'esperienza

In riferimento alla macro-categoria “Benefici della supervisione”, emerge il primo interessante collegamento tra il dato empirico e il riscontro teorico, poiché, come precedentemente sottolineato, è stato possibile organizzare i codici attorno ai sei temi che descrivono le aree di intervento più comuni definite in letteratura (Oggionni, 2013): il supporto e il benessere dei lavoratori, l'apprendimento trasformativo dall'esperienza, la valutazione e la riprogettazione del lavoro, la qualità del servizio, il consolidamento dell'identità e del ruolo professionale, e lo sviluppo professionale (Figura 1). In particolare, questa macro-categoria risulta essere quella con il maggior numero di codifiche (n.o. 325)⁴, e tra i temi più frequenti, spiccano quelli della supervisione come supporto al benessere dei lavoratori (n.o. 146) e della supervisione come strumento per facilitare l'apprendimento trasformativo dall'esperienza (n.o. 57). Di seguito analizziamo nel dettaglio questi due temi.

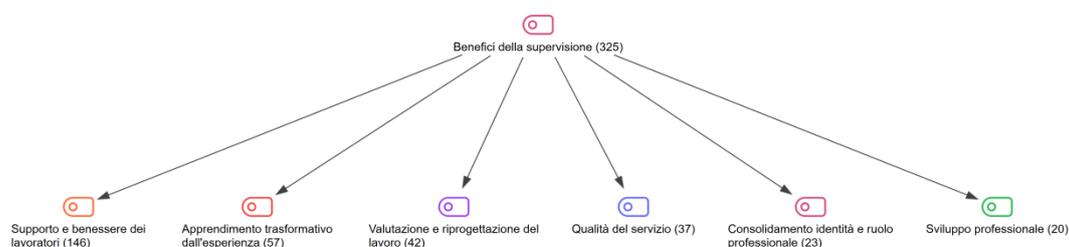


Figura 1. Mappa generale macro-categoria “Benefici della supervisione”.

Rispetto al primo tema (Figura 2), alcuni codici riguardano la percezione degli educatori di sentirsi supportati e sostenuti rispetto al contenuto della supervisione, con l'esito di un maggiore benessere emotivo. Più nel dettaglio, il codice maggiormente ricorrente è il sostegno nella gestione degli aspetti emotivi (n.o. 49), considerato un elemento cruciale per il lavoro educativo, seguito dal momento di scarico emotivo (n.o. 13), che aiuta a gestire lo stress legato al lavoro (n.o. 17).

⁴ Si precisa che la denominazione “n.o.” si riferisce al numero di occorrenze nel totale del corpus testuale.

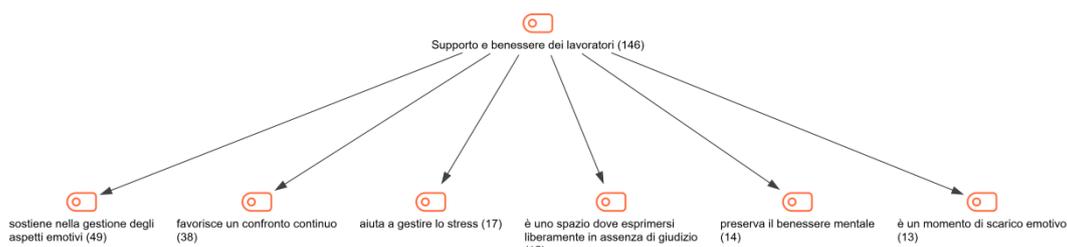


Figura 2. Mappa relativa al tema “Supporto e benessere del lavoratore”.

- Aspetti emotivi e gestione dello stress.

Nel contesto della supervisione, gli educatori dichiarano una forte esigenza nel volersi confrontare con le proprie emozioni, che sono inestricabilmente legate alle difficoltà e alle sfide quotidiane del loro lavoro. Come sottolinea uno degli intervistati, “è importante tirarle fuori perché altrimenti diventa tutto sommerso” (Int_2), rischiando di sfociare in conseguenze negative, come il *burnout* o altre forme di stress emotivo. La supervisione offre uno spazio in cui queste emozioni, sia piacevoli che spiacevoli, possono essere espresse e comprese. La possibilità di “lavorare le emozioni che ci scatena una relazione educativa in un contesto di gruppo” (Int_3) diventa così un’opportunità per abbassare livelli di ansia e frustrazione, emozioni spesso derivanti dalle difficoltà in contesti complessi. Ancora, avere uno spazio in cui decantare le emozioni, senza che queste vengano represses: “se non metti fuori quello che hai dentro, quello che hai dentro poi ti rovina” (Int_8). La supervisione, dunque, assume un ruolo centrale nell’aiutare gli educatori a comprendere e gestire le dinamiche emotive che emergono anche nelle relazioni con l’utenza. “Se succede qualcosa di particolare con quel bambino, si innescano spesso delle dinamiche relazionali emotive che sono difficili da vedere” (Int_40), afferma uno degli intervistati, suggerendo come la supervisione diventi un supporto fondamentale per osservare e risolvere questi processi. In questo modo, gli educatori trovano un aiuto cruciale per distaccarsi emotivamente dalla situazione e affrontarla con maggiore lucidità. Infine, diversi intervistati vedono nella supervisione una sorta di “paracadute” emotivo, dove, dopo un’intensa giornata di lavoro, è possibile avere uno spazio per sfogarsi e liberarsi della tensione accumulata: “accumula accumula accumula, ma tu sai che il 24 arriva il supervisore e ti liberi” (Int_24). Questo concetto di liberazione attraverso la supervisione evidenzia il valore di un sostegno che permette di affrontare meglio le difficoltà emotive, evitando che queste diventino un peso insostenibile.

- Spazio libero e di confronto permanente.

D’altro canto, emergono anche codici relativi al supporto ricevuto in relazione all’organizzazione e alla strutturazione della supervisione, come ad esempio il sentirsi sostenuti dalla dimensione di gruppo, che favorisce un confronto costruttivo sulla pratica educativa (n.o. 38), o anche la sua funzione di spazio protetto, in cui potersi esprimere liberamente senza paura del giudizio (n.o. 15).

In particolare, uno degli aspetti più valorizzati dagli educatori è la possibilità di confrontarsi apertamente con i colleghi, creando uno spazio dove poter esprimere opinioni e riflessioni. “Ci aiutava molto perché c’era sempre un buon confronto tra noi” (Int_3), afferma un educatore, evidenziando come la supervisione fosse un’occasione importante per focalizzare alcuni aspetti del lavoro e per orientare le proprie azioni in modo più consapevole, soprattutto quando si trattava di affrontare situazioni difficili. Questo permette agli educatori di condividere difficoltà comuni, creando un ambiente di collaborazione che arricchisce e facilita la loro crescita professionale, “in modo tale che

nel confronto poi nascono delle proposte l'uno per l'altro o delle soluzioni, dei nuovi punti di vista" (Int_1). Inoltre, un altro aspetto fondamentale emerso riguarda l'importanza di lavorare in squadra e di costruire una "mente comune" (Int_9) all'interno dell'équipe. La supervisione aiuta a mettere insieme tutti i punti di vista e a prendere decisioni condivise, in modo che ogni membro del gruppo si senta parte di un progetto comune. Questo approccio offre anche un'opportunità unica di condivisione tra colleghi, "diversa da quella che abbiamo tutti i giorni" (Int_16), poiché in queste occasioni ci si racconta non solo gli impegni lavorativi, ma anche come ci si sente e cosa si sta vivendo emotivamente. Lo scambio di esperienze, quindi, diventa uno strumento di supporto reciproco, fondamentale in un lavoro che, come quello educativo, è in continua evoluzione e in cui il confronto è necessario per adattarsi ai cambiamenti e alle nuove sfide (Int_22). Il valore del confronto si estende anche alla pratica educativa stessa. Condividere un problema, secondo molti intervistati, "aiuta a dargli la giusta collocazione" (Int_29) e permette di affrontare le difficoltà in modo più efficace, grazie alla possibilità di ascoltare diverse opinioni e prospettive. Infine, uno degli aspetti più apprezzati della supervisione è la sua funzione di spazio protetto, dove gli educatori possono esprimere senza riserve le proprie emozioni e riflessioni. La supervisione è un "luogo protetto dove puoi dire tutto quello che pensi" (Int_17) dove è possibile parlare liberamente di ciò che si sta vivendo, senza temere il giudizio degli altri. Questo processo consente agli educatori di sentirsi rinnovati e pronti ad affrontare le situazioni con una nuova energia: "quando esco dalla supervisione sembro veramente un'altra persona [sorrisi]" (Int_17). Raccontare la propria esperienza "senza mezzi termini" (Int_34), è fondamentale per affrontare le criticità in modo generativo, permettendo a ciascuno di condividere la propria percezione del lavoro senza filtri, ma in modo sincero e diretto.

- Gestione dei problemi, ricerca di strumenti e strategie efficaci.

In riferimento al secondo tema in esame (Figura 3), la supervisione si configura come un'opportunità fondamentale per favorire l'apprendimento trasformativo all'interno di un'équipe educativa, in quanto consente di affrontare le difficoltà quotidiane, riflettendo collettivamente su approcci, pratiche e strategie: "l'obiettivo è di snocciolare il singolo caso o analizzare insieme a un supervisore esterno [...] il problema che in quel momento per noi staff è rilevante per aiutare, nel progetto educativo, il minore" (Int_24). La supervisione, infatti, non si limita a risolvere i problemi immediati, ma si fa strumento di riflessione profonda sul lavoro educativo, portando a un miglioramento complessivo: "nella supervisione, comunque, tu hai un confronto che va al di là del problema quotidiano diciamo, fai un ragionamento a 360 gradi" (Int_24). Inoltre, la supervisione diventa un mezzo per affrontare e superare possibili divergenze che emergono nell'équipe: "l'idea è non nascondere ma portare in evidenza proprio quelle che sono le difficoltà e le diversità del gruppo, per poi poter arrivare insieme con la supervisione a trovare degli obiettivi comuni e dei modi di agire comuni soprattutto" (Int_9).

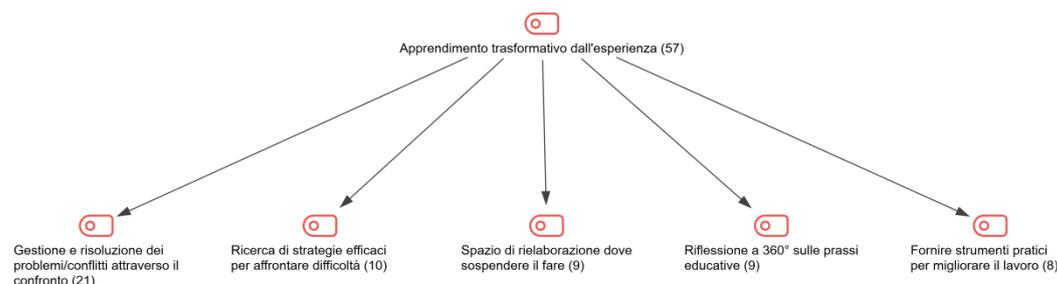


Figura 3. Mappa relativa al tema "Apprendimento trasformativo dall'esperienza".

- Spazio di riflessione dove sospendere il fare.

Un altro beneficio riconosciuto della supervisione è la possibilità di fermarsi e riflettere, una pausa che non solo offre l’opportunità di approfondire il caso in discussione, ma aiuta anche a distogliere l’attenzione dalle urgenze quotidiane: “avere uno spazio in cui ci si ferma un attimo a ragionare che non sia soffocato dalle esigenze della routine quotidiana risulta estremamente utile” (Int_10). In un contesto educativo dove si “tende tanto a fare, a fare, a correre, a stare dietro appunto a tante situazioni contemporaneamente” e dove spesso ci si sente sopraffatti dalle emozioni e dalle richieste dell’utenza, questo spazio permette di “pensare, ascoltarsi e fermarsi” (Int_16). Allo stesso tempo, la supervisione aiuta a contrastare il rischio di cadere nella routine: “gli educatori che stanno da circa trent’anni, [...] inserivano un po’ il pilota automatico, diciamo, non si chiedevano spesso il senso delle azioni educative, andavano un po’, diciamo, quello che era stato fatto prima, quello che avevano visto fare dai loro colleghi, loro lo facevano, senza però uno spirito critico, per cui la supervisione è stata necessaria” (Int_32). La supervisione diventa quindi una leva per stimolare una riflessione critica sui diversi problemi della pratica professionale, fornendo “strumenti per riuscire a gestirli e creare poi degli strumenti utili per la volta successiva” (Int_15).

4.2. Cosa rende efficace la supervisione: fattori agevolanti e ostacolanti

In riferimento alla macro-categoria “Cosa rende efficace la supervisione”, in Figura 4 troviamo i principali codici relativi ai temi “Fattori ostacolanti” e “Fattori agevolanti”, che riassumono gli elementi che rendono efficace o meno la supervisione secondo l’esperienza degli educatori. Come si può osservare dalla figura, i fattori ostacolanti e agevolanti presentano, per la maggior parte, codici complementari tra loro. Pertanto, si discuteranno i contenuti in modo integrato.

Il primo codice a emergere per numero di occorrenze, è l’importanza di una supervisione regolare inserita all’interno della progettazione del servizio. A seguire, la competenza professionale del supervisore, il focus degli incontri, il rapporto con le riunioni di équipe, l’approccio metodologico e la neutralità del supervisore.

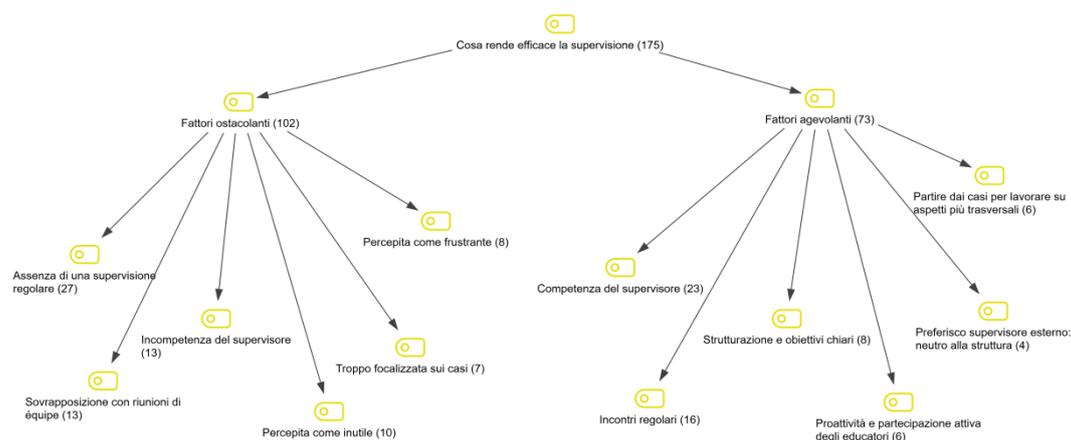


Figura 4. Mappa relativa alla macro-categoria “Cosa rende efficace la supervisione”.

- Supervisione regolare e competenza del supervisore.

Le diverse criticità e i suggerimenti emersi possono essere ricondotti a difficoltà organizzative, strutturali e interpersonali esperite dagli educatori. Uno degli aspetti cruciali per garantire un intervento di qualità riguarda la gestione del tempo e la pianificazione degli

incontri, che spesso risulta “non continuativa al 100%” (Int_8) e non adeguata alle esigenze logistiche del gruppo: “si facevano mentre i bambini dormivano, quindi non veniva scelto un orario al di fuori delle ore lavorative” (Int_5). Questo approccio, purtroppo, non risulta funzionale, in quanto sarebbe necessario uno spazio dedicato e protetto, privo di interruzioni legate alle esigenze del contesto. Inoltre, una frequenza sporadica non assicura la continuità necessaria al percorso. Pertanto, secondo molti intervistati “[...] si dovrebbero calendarizzare meglio gli incontri con più tempo in modo da tirare veramente fuori tutti i problemi e arrivare a una conclusione, ecco, del problema” (Int_36). Alcuni ritengono che questo strumento debba entrare nella cultura dei diversi servizi in maniera più sistematica, sentendola effettivamente come “parte della formazione del lavoro” (Int_3). Un educatore, infatti, ritiene che la frequenza mensile sia insufficiente, suggerendo che sarebbe utile programmare incontri più frequenti, ad esempio “almeno due supervisioni al mese” (Int_24). Un altro elemento che contribuisce all’efficacia del processo, si riferisce alla competenza e alla preparazione del supervisore. Molti intervistati ribadiscono che è essenziale che la supervisione venga condotta da “professionisti preparati” (Int_7), in grado di rispondere alle esigenze specifiche degli educatori. In particolare, “ci vorrebbe una formazione specifica per sostenerci [...] che evidentemente non so il mio supervisore forse non ha” (Int_38). Non sempre, infatti, i supervisori sono professionisti formati alle specificità del contesto: “la nostra coordinatrice è un’insegnante che [...] non ha nessuna competenza a riguardo” (Int_13). Alcuni, riferendosi a una supervisione non pedagogica, lamentano l’inadeguatezza dei consigli ricevuti, affermando di avere “più bisogno di lavorare su quelli che sono i miei limiti, la mia personalità, le mie paure, i miei punti di forza” (Int_30). Tale disallineamento tra competenze richieste e figure incaricate non solo crea difficoltà nell’affrontare situazioni complesse, ma può anche compromettere la fiducia degli educatori nel processo di supervisione stesso. Inoltre, la capacità del supervisore di gestire le dinamiche di gruppo e di garantire che tutti abbiano la possibilità di esprimersi senza prevaricazioni, rappresenta un altro elemento cruciale. Un ulteriore aspetto da tenere in considerazione riguarda le modalità con cui viene condotto il confronto: “se non è un mediatore veramente addentrato nella situazione [...] ti può dare quelle frasette da Bacio Perugina” (Int_1). La supervisione rischia di ridursi a uno spazio di frustrazione e di disillusione, dove i partecipanti non percepiscono un reale supporto da parte di un professionista esperto dei processi educativi: “esci più deluso di prima e più demotivato rispetto alla professionalità delle persone” (Int_1). Inoltre, un altro rischio è quello di creare un ambiente di polemica e lamentela, anziché promuovere un confronto costruttivo che favorisca l’aumento della consapevolezza sulla propria attività: “te ne vai più scarico di come sei arrivato insomma perché si aggiunge anche la pesantezza della polemica o [...] la frustrazione del collega e allora in quel caso non diventa più uno spazio di condivisione ma anche di appesantimento ecco” (Int_16). In questi casi, oltre alla fatica personale si somma quella dei colleghi, che sei chiamato a supportare e sostenere perché “più esauriti di te” (Int_1).

- Focus degli incontri e rapporto con le riunioni di équipe.

Dalle interviste è emerso come sia fondamentale garantire un equilibrio tra l’analisi dei casi – che dal punto di vista operativo e organizzativo vengono già trattati durante le riunioni di équipe - e gli aspetti più trasversali della pratica educativa. In sostanza, “devono andare di pari passo” (Int_2), cioè bisognerebbe partire dai casi “da situazioni che sono accadute, però poi spostare il focus sui vissuti, sul piano proprio emotivo” (Int_14). La riflessione sugli aspetti trasversali al lavoro risulta più funzionale poiché “alla fine tutti quanti devono dire qualcosa, mentre quando sei tu a dover parlare della singola situazione, del singolo problema, del singolo caso, parli tu un’ora e poi gli altri ti dicono qualcosa però poco

tempo, funziona meglio in un modo più trasversale” (Int_18). In riferimento a questo, alcuni educatori lamentano l’assenza di un’analisi più profonda delle dinamiche emotive e relazionali: “si parte sempre da un episodio che è stato impattante” (Int_15), ma poi è difficile sviluppare un discorso che vada oltre il piano pratico del lavoro “e si finiva [...] per parlare dei casi e quindi un po’ diventava una riunione di equipe” (Int_15).

- Approccio metodologico e neutralità del supervisore.

Un approccio metodologico strutturato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi chiari aiuta gli educatori ad avere più fiducia nel processo, a orientarsi meglio nelle loro riflessioni e a superare le difficoltà in modo concreto e mirato. Infatti, emergono diverse difficoltà legate alla mancanza di struttura degli incontri e all’assenza di risposte concrete o di conclusioni chiare, da parte dei supervisori o dei colleghi di lavoro: “Delle volte si rimane un po’ così, dici va bene ho parlato, ho detto la mia, ci siamo confrontate, ma quindi?” (Int_38). La percezione di perdita di senso, causata dalla mancanza di un “continuum” e dall’assenza di un percorso chiaro “curato a tappe” (Int_1), rischia di ridurre gli incontri a una ripetizione continua degli stessi argomenti, senza una reale progressione negli apprendimenti e nel raggiungimento degli obiettivi comuni. La supervisione, come suggerisce l’etimologia del termine stesso, dovrebbe fornire uno spazio per guardare con delle “lenti” diverse le azioni e acquisire “un modo di leggere la relazione educativa” (Int_3). Invece, la sensazione di non arrivare a una conclusione o di non ricevere indicazioni pratiche lascia gli educatori in uno stato di incertezza, riducendo il valore dell’incontro. Un altro aspetto facilitante riguarda la posizione esterna ricoperta dal supervisore rispetto alla struttura o all’équipe di supervisionati. La presenza di un professionista esterno alla struttura, che possa garantire un punto di vista neutrale, è ritenuta essenziale da alcuni intervistati. Un supervisore esterno può favorire una comunicazione più aperta e priva di timori legati alla gerarchia interna al servizio: “una persona completamente esterna può facilitare anche quel tipo di comunicazione” (Int_35).

5. Discussione e conclusioni

L’analisi delle interviste ha confermato come la supervisione rappresenti un elemento cruciale nello sviluppo e nel supporto professionale dei lavoratori. Di seguito, vengono riportati i principali elementi emersi:

- dal punto di vista del benessere, la supervisione sembra contribuire positivamente, offrendo agli educatori uno spazio protetto e libero da giudizi dove poter esprimere le proprie emozioni e difficoltà in un lavoro che coinvolge quotidianamente relazioni complesse;
- dal punto di vista degli apprendimenti, la supervisione viene vista come un’opportunità per confrontarsi, affrontare i problemi concreti legati al lavoro, fermarsi a riflettere su esperienze critiche o particolarmente significative e sviluppare strumenti e strategie più efficaci. La possibilità di avere uno spazio dove analizzare i casi, confrontarsi con un esperto e ricevere feedback risulta essere un altro aspetto particolarmente apprezzato dagli intervistati;
- l’efficacia della supervisione dipende da alcuni fattori che, secondo gli educatori, ne facilitano o ne ostacolano il successo. Tra questi, molti indicano come determinante la competenza del supervisore, la regolarità e la continuità degli incontri e la presenza di un orientamento chiaro sugli obiettivi e le modalità di intervento. La supervisione strutturata in tappe definite e con obiettivi chiari e la

presenza di un supervisore esterno, *neutro* alla struttura, risultano essere le modalità più efficaci. Inoltre, garantire un equilibrio tra l'analisi dei singoli casi e il lavoro su questioni più trasversali, che vanno al di là delle singole situazioni e riguardano aspetti più generali legati al benessere e alla professionalità, risulta essere un ulteriore elemento cruciale.

In sintesi, emerge un chiaro consenso sul fatto che la supervisione sia uno strumento di supporto imprescindibile per il lavoro degli educatori, e la sua assenza può comportare conseguenze negative sia per gli operatori che per la qualità del servizio stesso. Per motivi di spazio non è stato possibile sciogliere il tema relativo all'assenza di supervisione, che potrebbe essere oggetto di ulteriori contributi. In generale gli educatori percepiscono la carenza di questo strumento come una condizione problematica che genera sensazioni di smarrimento, solitudine e difficoltà nella presa di decisioni. Alcuni riferiscono di attivarsi autonomamente per cercare risorse alternative, come il confronto con i colleghi o la ricerca di supporto esterno, e di affrontare i problemi sulla base delle conoscenze pregresse maturate grazie all'esperienza lavorativa.

Lo studio si propone di promuovere l'adozione della supervisione in tutti i contesti educativi, favorendo un'implementazione più sistematica per stimolare una riflessione continua sulle pratiche lavorative e favorire la crescita professionale, sia a livello individuale che organizzativo. Un punto di forza della ricerca, infatti, è il coinvolgimento di educatori che operano in servizi molto diversi tra loro, le cui percezioni sulla supervisione, tuttavia, mostrano un certo livello di coerenza. Questo suggerisce che la supervisione possieda caratteristiche trasversali in grado di adattarsi in modo flessibile ai diversi contesti. Dunque, è cruciale investire nella formazione dei supervisori pedagogici, affinché questi ultimi possiedano le competenze necessarie per condurre sessioni efficaci e di qualità.

Lo studio presenta anche alcuni limiti, tra cui la dimensione ridotta del campione e la sua selezione, che non ha permesso di rappresentare tutti i contesti in modo omogeneo: fattori che rendono i risultati difficilmente generalizzabili. Lo strumento dell'intervista, inoltre, se da un lato, permette di approfondire le singole esperienze, dall'altro, non sfugge al *problema della soggettività* delle percezioni, influenzate inevitabilmente dalle esperienze individuali.

Sulla base di quanto esposto, si è scelto di proseguire la ricerca esplorando, dal punto di vista quantitativo, l'impatto della supervisione sullo sviluppo delle competenze professionali e sulla gestione dello stress che deriva dall'alto carico emotivo. Questi studi porteranno a identificare quali pratiche e metodologie di supervisione si rivelano più efficaci, con l'obiettivo di proporre modelli che possano incontrare le esigenze specifiche degli educatori ed essere adottati in maniera sistematica. Inoltre, si indagheranno i diversi percorsi formativi dei supervisori pedagogici, per comprendere meglio le loro esperienze formative e professionali e per sviluppare piani di formazione che rispondano alle loro esigenze.

Riferimenti bibliografici

- Argyris C. & Schön D.A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche* (M. Marraffa, Trans.). Guerini (Original work published 1978).
- Bestazza, R. (2023). Il percorso di Terrenuove con i tutori volontari per MSNA. Quaderni di Psicologia, *Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 79/80, 131–147.

- Biffi, E. (2014). La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia*, 18(39), 117–134. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4560>
- Boffo, V. (2024). L'apprendimento organizzativo. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale. Pedagogia*, (pp. 23- 31). Scholè.
- Borgogni, L., & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale italiano di Psicologia*, 32(1), 23–60.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://doi:10.1191/1478088706qp063oa>
- Cadei, L., Serrelli, E., & Simeone, D. (2021). Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect. *Sustainability*, 13(20), 11483. <https://doi.org/10.3390/su132011483>
- Cardinali, C. (2019). Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente. *Formazione & insegnamento*, 17(1 Suppl.), 13–26. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3307>
- Carpenter, J., Webb, C., Bostock, L., & Coomber, C. (2012). *Effective supervision in social work and social care*. Bristol: Social Care Institute for Excellence. <https://www.drugsandalcohol.ie/18661/>
- Cavicchioni, G. (2007). La supervisione nei servizi alla persona. Curare la relazione che cura. *Narrare i gruppi*, 2(1), 1–8.
- Costa, A. (2001). Le nuove competenze dell'educatore. *Animazione sociale*, 4, 74–83.
- Cruells, C. P. (2014). Supervision of child social care teams: a method to ensure quality services. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 45, 200–214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5514037>
- Davys, A., & Beddoe, E. (2015). Interprofessional supervision: Opportunities and challenges. *Interprofessional Staff Supervision in Adult Health and Social Care Services*, 1, 1–12.
- De Vita, A. (2022). Promoting Soft Skills through a Capability Approach: An Experience of Pedagogical Supervision in ECEC Services. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome II), 755–764. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_66
- Femminini, A., Salerni, A., & Stanzione, I. (2024). La supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi: una revisione sistematica della letteratura. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), 393–410.
- Ferrante, A., & Sartori, D. (2012). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *Education sciences & society*, 3(2), 235–253.
- Fortin, D. (2020). *Educazione professionale. Contesto ed esperienze generative (Vol. 3, pp. 1-170)*. Università degli Studi di Trento.
- Frosch, C. A., Varwani, Z., Mitchell, J., Caraccioli, C., & Willoughby, M. (2018). Impact of reflective supervision on early childhood interventionist's perceptions of self-efficacy, job satisfaction, and job stress. *Infant mental health journal*, 39(4), 385–395. <https://doi.org/10.1002/imhj.21718>
- Giuliani, A. (2021). La Supervisione online come dispositivo di supporto alla qualificazione dei tirocini curriculari: una ricerca sui futuri Educatori di nido.

- Italian Journal of Educational Research*, 62–73. <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p62>
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali* (24G00072). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/sg>
- Madriz, E. (2019). Personalizzare la formazione: un sarto all'università. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(18), 194–206. <https://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/2144>
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. (2008). Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81. *Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 101.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021). *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Montanari, M., & Costantini, M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 83–94. <https://doi.org/10.19241/III.v17i38.603>
- Mor Barak, M. E., Travis, D. J., Pyun, H., & Xie, B. (2009). The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social service review*, 83(1), 3–32. <https://doi.org/10.1086/599028>
- Morsanuto, S., & Cardinali, C. (2020). Research and analysis of data on perceived self-efficacy in professional educators and in the change of organizational structures in pedagogical emergencies. *Q-times Webmagazine*, 12(4), 357–378. <https://hdl.handle.net/20.500.12607/646>
- Morsanuto, S., Cipollone, E., & Cassese, F. P. (2023). Pedagogical supervision from educational services to didactic contexts. An innovative contribution to institutional pedagogy. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, 7(2_sup). <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i2.973>
- Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. FrancoAngeli.
- Oggionni, F. (2014). La supervisione pedagogica nel lavoro educativo. *Studium Educationis*, 1, 37–50.
- Oggionni, F., & Palmieri, C. (2019). Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 207–220. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2145>
- Olivieri, F. (2020). La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 103–114. <https://doi.org/10.19241/III.v16i36.553>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.

- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 113–132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Riva, M. G., & Ratsika, N. (2015). Supervision as a kind of qualitative evaluation. In Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 178–189. <https://doi.org/10.17770/sie2015vol4.493>
- Spano, A. (2024). The pedagogical supervision and the video-observation in the training for inclusive educators. *Q-times Webmagazine*, 2, 440–452. <https://hdl.handle.net/11584/406043>
- Stanzione, I., & Di Genova, N. (2024). Lo strumento della supervisione pedagogica all'Università: un laboratorio per potenziare le competenze socio-emotive dei futuri professionisti dell'educazione. *Pedagogia Oggi*, 22(1), 103–111. <https://dx.doi.org/10.7346/PO-012024-14>
- Susman-Stillman, A., Lim, S., Meuwissen, A., & Watson, C. (2020). Reflective supervision/consultation and early childhood professionals' well-being: A qualitative analysis of supervisors' perspectives. *Early Education and Development*, 31(7), 1151–1168. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1793654>
- Stiozzi, S. U. (2018). Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 219–233. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8355>
- Zanchettin, A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1–29.
- Žorga, S. (2002). Supervision: the process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of Interprofessional Care*, 16(3), 265–276. <https://doi.org/10.1080/13561820220146694>