

ESTRATTO

Mauro Doglio

Modi di dire

Cosa deve sapere un insegnante
per gestire bene un colloquio



MAURO DOGLIO

Modi di dire

*Cosa deve sapere un insegnante
per gestire bene un colloquio*

Indice-Sommario

INTRODUZIONE	9
1. <i>La comunicazione scuola-famiglia</i>	9
2. <i>Il colloquio</i>	11
3. <i>La struttura del libro</i>	13
1. UNA MAPPA SISTEMICA	15
1.1. <i>Comunicare a scuola</i>	15
1.2. <i>La comunicazione consapevole e strategica</i>	16
1.3. <i>Abilità di comunicazione sistemico-narrative</i>	16
1.4. <i>La struttura sistemica della comunicazione: una mappa</i>	19
1.4.1. <i>Il concetto di sistema</i>	20
1.5. <i>Come possiamo usare questa mappa?</i>	21
1.5.1. <i>Atteggiamenti mentali</i>	21
1.5.2. <i>Una griglia analitica</i>	24
1.5.3. <i>Comunicazioni tra sistemi</i>	25
1.6. <i>Modi barriera</i>	26
1.7. <i>Proposte relazionali</i>	27
1.8. <i>Il contesto invisibile</i>	29
1.9. <i>La comunicazione non verbale</i>	30
1.10. <i>Sintesi del capitolo 1</i>	31
2. IL COLLOQUIO	33
2.1. <i>Il significato del colloquio a scuola</i>	33
2.2. <i>Colloqui dialogici e colloqui monologici</i>	33
2.3. <i>Una logica esplorativa</i>	35
2.4. <i>I turni di parola</i>	36
2.5. <i>A cosa può servire un colloquio?</i>	37
2.6. <i>Colloqui con i genitori</i>	38
2.7. <i>Colloqui con gli studenti</i>	39
2.8. <i>Obiettivi impossibili e obiettivi possibili</i>	41
2.9. <i>Mantenere la relazione</i>	45
2.10. <i>Sintesi del capitolo 2</i>	46
3. LA STRUTTURA DEL COLLOQUIO	49
3.1. <i>Quando comincia un colloquio?</i>	49
3.2. <i>L'obiettivo</i>	49
3.3. <i>Andare alla deriva</i>	50
3.4. <i>Individuare gli obiettivi</i>	51

3.5. Ridefinire gli obiettivi	53
3.6. Il contesto	53
3.6.1. Spazio	53
3.6.2. Numero di interlocutori	54
3.7. Le fasi del colloquio	54
3.7.1. Apertura	54
3.7.2. Sviluppo	55
3.7.3. Chiusura	57
3.8. La struttura del colloquio	58
3.9. Apprendimenti	59
3.10. Sintesi del capitolo 3	61
4. GLI STRUMENTI	63
4.1. Le domande	63
4.1.1. Il significato comunicativo delle domande	64
4.1.2. Diversi tipi di domande	64
4.1.3. Domande di chiarimento	65
4.1.4. Domande chiuse	66
4.1.5. Domande aperte	67
4.1.6. Domande narrative	67
4.1.7. Domande che mettono in campo altri elementi del sistema	68
4.1.8. Domande che mettono in luce una differenza o una gradualità	68
4.1.9. Domande multiple	69
4.2. Valorizzazione	70
4.3. Riassunto	71
4.4. Interruzione	72
4.5. Orientamento	73
4.6. Strategia dei tre passi	75
4.7. Sintesi del capitolo 4	79
5. TIPOLOGIE DEL COLLOQUIO	81
5.1. Il colloquio informativo	81
5.1.1. Organizzare le informazioni	83
5.1.2. Uso della terminologia	85
5.1.3. Il metodo	86
5.2. Il colloquio per elaborare una strategia di azione	89
5.2.1. La struttura del problem solving	90
5.2.2. Esempio di colloquio	92
5.3. Sintesi del capitolo 5	95
6. I COLLOQUI DIFFICILI	99
6.1. Quando un colloquio è difficile?	99
6.1.1. Come possiamo peggiorare le cose?	99
6.1.2. A che gioco giochiamo?	100
6.2. La comunicazione di cattive notizie	100
6.2.1. Definire il setting	101
6.2.2. Esplorare quanto l'interlocutore sa già	101

6.2.3. <i>Condividere le informazioni</i>	102
6.2.4. <i>Rispondere alle reazioni</i>	103
6.2.5. <i>Pianificare e accompagnare</i>	103
6.3. <i>Interlocutori arroganti o aggressivi</i>	105
6.3.1. <i>La logica sistemica</i>	105
6.3.2. <i>Avere chiaro quali sono gli obiettivi professionali</i>	106
6.3.3. <i>Ricordare che ci sono più modi di reagire a una situazione</i>	106
6.3.4. <i>Fare una differente proposta relazionale e restare centrati su di essa</i>	106
6.4. <i>Interlocutori bloccati sul loro punto di vista</i>	107
6.5. <i>Il colloquio con le coppie</i>	110
6.5.1. <i>Rivolgere la stessa attenzione a entrambi</i>	110
6.5.2. <i>Evitare che un interlocutore diventi "trasparente"</i>	110
6.5.3. <i>Esplicitare le regole</i>	112
6.5.4. <i>Usare in modo strategico i riassunti</i>	112
6.5.5. <i>Aiutare gli elementi della coppia a comprendersi</i>	113
6.6. <i>Colloqui gestiti da due professionisti</i>	114
6.6.1. <i>Chiarezza e condivisione dell'obiettivo</i>	115
6.6.2. <i>Suddivisione dei compiti</i>	115
6.6.3. <i>Evitare di contraddirsi</i>	115
6.6.4. <i>Evitare sovrapposizioni</i>	115
6.7. <i>Sintesi del capitolo 6</i>	115
7. <i>ACCOGLIERE RICHIESTE CHE NON POSSIAMO GESTIRE</i>	117
7.1. <i>Pensare la scuola nella rete dei servizi</i>	117
7.2. <i>Questioni difficili</i>	117
7.3. <i>Questioni molto difficili</i>	119
7.4. <i>Il posizionamento del professionista</i>	119
7.4.1. <i>Definire un setting appropriato</i>	120
7.4.2. <i>Capire il problema</i>	121
7.4.3. <i>Chiarire quello che possiamo fare e inviare alla rete dei servizi (se necessario)</i>	123
7.5. <i>Sintesi del capitolo 7</i>	127

Introduzione

«La tesi di questo saggio è che il dialogo è il nostro destino: mai come oggi [...] da assumere nelle nostre azioni e interazioni quotidiane. Ma dialogo è parola da riprendere in mano e ripensare, con rinnovata consapevolezza.» (Manghi, 2016)

1. La comunicazione scuola-famiglia

Una rapida ricerca bibliografica permette di accertare che non sono molti i libri che si occupano specificatamente del colloquio a scuola (Quaglia & Longobardi, 2011; Lusso, 2010). Questa affermazione è di per sé degna di nota e sollecita una domanda: perché la scuola italiana non ha sentito il bisogno di dotarsi di una strumentazione ampia ed efficace per la conduzione del colloquio? La prima risposta che mi viene in mente è: perché fino a qualche anno fa non ne ha avuto veramente bisogno. Le relazioni scuola-famiglia, infatti, per molti decenni sono state impostate su una asimmetria – simile peraltro a quella presente un tempo in molte relazioni professionali, come ad esempio nel rapporto tra medico paziente – che non rendeva necessario *saper condurre* un colloquio. Per fare un esempio personale, durante gli anni Settanta del secolo scorso, quando frequentavo il liceo classico, mia madre non si recava ai *colloqui* con i miei insegnanti, ma veniva convocata alle *udienze*: gli insegnanti davano udienza ai genitori. Contrariamente però a quanto ci si potrebbe aspettare prendendo alla lettera la parola udienza, non erano gli insegnanti ad ascoltare ciò che mia madre aveva da dire, viceversa era lei che prestava ascolto a quello che loro dicevano e lo riferiva al sottoscritto, spesso in preda a uno stato emotivo piuttosto alterato, una volta ritornata a casa.

Questa modalità fortemente asimmetrica, che pure ha bene o male funzionato per molto tempo, oggi non è più proponibile. Non lo è innanzitutto perché il significato istituzionale della scuola negli ultimi decenni è molto cambiato e un approccio comunicativo verso le famiglie caratterizzato dall'unidirezionalità non è più collocabile nella progettualità generale dell'istituzione formativa. Del resto, come un modello educativo basato sulla trasmissione di nozioni, sulla centralità della figura del docente a scapito di tutte le altre e caratterizzato da un forte potere fondato sull'autorità non risulta più adatto ad affrontare le necessità della didattica odierna (Capurso, 2004), così un modello comunicativo rivolto ai genitori che rispecchi lo stile della vecchia scuola non è appropriato ai compiti che l'istituzione si è assegnata. Nei documenti ufficiali si parla infatti chiaramente di *alleanza educativa*.

«La scuola deve perseguire costantemente l'obiettivo di costituire un'alleanza educativa con i genitori: rapporti da stringere non solo in momenti critici, ma relazioni costanti che

riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative, nell'ambito di un progetto educativo condiviso e continuo.» (Allegati D.M. 31 luglio 2007)

E se questo vale per tutte le famiglie degli studenti, è naturalmente di fondamentale importanza per alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali (BES) per i quali è necessario:

«Elaborare un percorso individualizzato e personalizzato [...] che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.» (Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali – MIUR 2012, p. 3).

Ma non sono solo le indicazioni ministeriali e le necessità didattiche a spingere verso un diverso modo di intendere i rapporti tra scuola e famiglia, è lo svolgersi quotidiano delle relazioni che chiede modalità diverse di pensiero e di intervento. Gli ultimi decenni hanno portato, infatti, un enorme mutamento nelle aspettative e nelle modalità di comportamento di famiglie e alunni in relazione alla scuola. Per essere compreso, però, questo grande cambiamento va collocato in un più ampio contesto che aiuti a coglierne la complessità e anche l'indubbia problematicità. L'epoca in cui viviamo è stata variamente definita; due delle denominazioni che hanno avuto maggiore successo mediatico sono state senz'altro quella di "postmoderno" (Lyotard, 2002) e di "società liquida" (Bauman, 2002, 2011). Entrambe le concezioni, pur nelle loro differenze, mettono l'accento su un elemento; e cioè che le strutture rigide e le gerarchie che costituivano l'ossatura del mondo moderno si sono indebolite o, per usare la fortunata caratterizzazione di Bauman, liquefatte. L'effetto di questo cambiamento è stato di amplissima portata, il punto che a noi interessa qui è però legato al fatto che quando le gerarchie si indeboliscono e i ruoli perdono i loro confini, insieme a sviluppi che vanno nella direzione di una maggiore libertà per il singolo, ce ne sono altri che vanno verso un aumento della conflittualità. Uno dei principali effetti di questo cambiamento epocale è che l'autorità non viene più riconosciuta in quanto tale e viene, più facilmente di un tempo, messa in discussione. Da qui molti comportamenti che gli insegnanti guardano alle volte con sgomento e altre con irritazione: genitori che criticano apertamente i docenti, che mettono in discussione i metodi di insegnamento, che protestano perché non ritengono che il loro figlio o la loro figlia sia stato messo nelle condizioni migliori per imparare o per vivere serenamente in classe. È importante sottolineare che questi comportamenti non si manifestano soltanto nell'ambito delle istituzioni educative, anche il campo della sanità è attraversato da identiche tensioni (Bert & Quadrino, 2002) e il personale sanitario da anni richiede e sviluppa strumenti per gestire questa inedita complessità (Bert, 2007). Ho richiamato il contesto sanitario perché in esso, già da diversi anni, è apparso particolarmente evidente come le nuove condizioni sociali e culturali che si sono venute a delineare, e che hanno portato a una sempre maggiore "liquefazione" delle strutture di relazione e delle gerarchie, pongano gli operatori dinanzi a un bivio: da una parte reagire in modo difensivo, cercando di recuperare una posizione relazionale di potere e autorità; dall'altra rispondere alla nuova situazione con nuovi modi di pensare e nuove prassi comunicative.

Lo stesso vale per il contesto scolastico, di fronte a un genitore che esprime una critica nei confronti dei metodi di insegnamento di un docente o che fa una richiesta che ci pare illegittima, la reazione “viscerale” e più in linea con il vecchio modello relazionale è quella di “metterlo al suo posto”. In questo modo, però, difficilmente si favorisce una modalità collaborativa tra scuola e famiglia e, in aggiunta, si rischia di innescare una *escalation* conflittuale di cui è difficile prevedere le conseguenze. Impostare oggi una relazione sulla base di una prova di forza difficilmente porterà come risultato che l’interlocutore, riconoscendo il ruolo del professionista che gli sta davanti, si moderi e rinunci alle sue richieste; quello che più probabilmente avverrà sarà invece un innalzamento del livello del conflitto, che potrebbe coinvolgere anche il figlio o la figlia, che a loro volta si troveranno a doversi schierare; oppure si avrà un allargamento dello scontro ai social media e nei negozi del quartiere, fino ad arrivare, più spesso di quanto sarebbe desiderabile, nell’ufficio di presidenza oppure, per fortuna meno frequentemente, in un’aula di tribunale.

Una scuola come quella che viene configurata nei più avanzati documenti istituzionali e, in generale, una società come quella in cui viviamo richiedono quindi la capacità di limitare i conflitti e di aumentare le possibilità di collaborazione e crescita condivisa. Questo è il principale motivo per cui oggi le abilità comunicative dei professionisti, e in particolare la loro capacità di dialogare con gli interlocutori in modo costruttivo e di cooperare, sono diventate un elemento di fondamentale importanza (McAllister, 1993; Hornby, 2011). Sembra giunto quindi il momento che la scuola italiana si doti di strumenti efficaci che permettano concretamente di aprire e coltivare spazi di dialogo e di collaborazione.

«Il rapporto scuola famiglia subisce l’influsso dell’organizzazione scolastica, delle pratiche adottate dai discenti; del modo di guardare alle famiglie diffuso presso la scuola; dipende dalla volontà degli operatori scolastici e dei suoi professionisti di coinvolgere i genitori; dalla conoscenza di modalità concrete atte a favorire l’incremento dei processi di collaborazione con i genitori.» (Dusi, 2012, p. 27).

2. Il colloquio

Ma quali sono le modalità concrete che possono favorire il dialogo e la collaborazione tra scuola e famiglia? Una di esse è certamente *il colloquio*. Il colloquio è uno spazio privilegiato per riflettere insieme, scambiare idee, progettare, informare, ascoltare il punto di vista dell’altro e cercare di comunicare il nostro. L’importanza del colloquio come spazio di dialogo oggi è difficilmente sottovalutabile; in un tempo in cui ogni persona desidera che il proprio punto di vista venga preso in considerazione non è più possibile indirizzare a tutti lo stesso messaggio, come avveniva quando la comunicazione era pensata in modo unidirezionale. Oggi per i professionisti è necessario sviluppare la capacità di individuare, possibilmente in uno spazio di tempo non troppo ampio, qual è il punto di vista dell’altro, saperlo accogliere ed essere in grado di individuare un obiettivo raggiungibile. Siccome uno dei principali effetti della “liquefazione” della società è che ogni persona chiede di essere ascoltata e compresa *nella sua singolarità*, l’abilità di cui stiamo parlando è quella di *trovare ogni volta il modo più appropriato per parlare con quella determinata persona in quel determinato momento*.

Come tutti gli strumenti comunicativi, anche il colloquio può rivelarsi utile e produttivo oppure inconcludente o, peggio, controproducente se non è condotto in modo appropriato; non basta infatti la buona volontà per riuscire a dialogare e costruire rapporti basati sulla cooperazione e la comprensione, ci vogliono strumenti e competenze.

«A differenza della libera conversazione, nel colloquio non può esservi improvvisazione: vi sono fasi e modi propri di svolgimento che lo rendono uno strumento importante in diversi ambiti professionali. Per quanto gran parte della conduzione di un colloquio possa essere affidata alle capacità personali di sensibilità e di empatia del professionista, non bisogna trascurare gli aspetti tecnici, riguardanti la sua metodologia, e che possono essere di aiuto per facilitare la relazione, per indagare i temi e per raggiungere gli scopi prefissati.» (Quaglia & Longobardi, p. 93)

Il colloquio è dunque un atto comunicativo di estrema complessità e come tale richiede una preparazione adeguata.

«[...] queste riflessioni ci inducono a concludere che gli interventi di educazione familiare, e nel caso specifico la conduzione del colloquio con la famiglia, devono essere sostenuti da una formazione degli educatori e degli insegnanti sempre più capillare e profonda: laddove si è operato in questo senso gli operatori della scuola hanno verificato l'efficacia della metodologia appresa, riducendo il loro senso di impotenza e di inadeguatezza.» (Nigris, 2002, p. 233)

Il punto cruciale attorno a cui ruota la nostra riflessione è quindi di individuare e rendere utilizzabili *modalità concrete atte a favorire l'incremento dei processi di collaborazione coi genitori e con gli alunni utilizzando lo strumento del colloquio*. Le competenze necessarie per raggiungere questo obiettivo purtroppo non sono presenti nel percorso formativo degli insegnanti e, come abbiamo visto, nemmeno è disponibile una nutrita bibliografia sul tema. Lo scopo precipuo di questo libro è quindi: *fornire agli insegnanti e alle insegnanti uno strumento per apprendere a condurre un colloquio in ambito scolastico*.

Imparare a condurre un colloquio significa utilizzare le proprie competenze relazionali e comunicative per favorire la costruzione di un'alleanza con le famiglie; un'alleanza basata non su formule astratte e petizioni di principio, ma su azioni comunicative concrete, come ad esempio: facilitare all'interlocutore l'espressione del suo pensiero e delle eventuali difficoltà che sta incontrando, comprendere bene il suo punto di vista, spiegare con chiarezza il nostro, informare con efficacia, aiutare a trovare risorse per affrontare problemi e criticità. Quello che proponiamo, insomma, è l'idea che cambiare i *modi di dire* può cambiare le cose. Come spero apparirà più chiaramente leggendo il libro, occuparsi del colloquio significa attivare la forza creativa e strutturante del linguaggio e adoperarsi perché questa forza sia messa al servizio del dialogo e della comprensione reciproca.

«Il linguaggio per anni è stato considerato lo strumento per rappresentare l'ordine naturale e proporre una rappresentazione fedele della realtà esterna. Le teorie della fine del XX secolo propongono invece il linguaggio come il processo attraverso il quale gli individui – danzando insieme – creano la realtà sociale. Il dialogo viene considerato l'operazione più importante da fare assieme per costruire il mondo, prestando attenzione alla sua possibile forma, alle aspettative che esplicita, alle emergenze. Utilizzare il linguaggio non è un'attivi-

tà che avviene nel cervello ma una pratica sociale. “L’umanità nasce nelle dinamiche sociali in cui ha luogo il *languageing*, un modo di essere insieme nella collettività” sostiene Maturana (1990). Per dialogare occorre mettersi nei panni dell’altro, quindi cambiare prospettiva, assumere un altro punto di vista ma anche fare qualcosa che crei una comunanza di intenti e una condivisione di significati.» (Telfener, 2011, p. 14)

Infine, è importante sottolineare che il colloquio a scuola non è solo quello con i genitori. In questo libro sosteniamo l’importanza di pensarlo anche come uno strumento per migliorare la comunicazione con alunni e alunne. Un colloquio ben condotto, infatti, è in grado di chiarire incomprensioni, pianificare azioni, aiutare ragazzi e ragazze a comprendere meglio i loro punti di forza e le loro difficoltà (e a farle capire meglio anche ai loro insegnanti). Anche in questo caso un colloquio efficace può favorire la costruzione di un’alleanza, questa volta didattica.

3. *La struttura del libro*

Il testo è costruito in modo da condurre il lettore passo per passo a comprendere la logica e la struttura del colloquio.

Nel *primo capitolo* viene presentata brevemente la teoria sistemica. Le riflessioni in esso contenute costituiscono lo sfondo teorico di questa proposta formativa e, al di là del colloquio, possono essere utilizzate per riflettere anche su aspetti più generali della comunicazione.

Nel *secondo capitolo* si riflette sui significati del colloquio a scuola e si introduce l’importante concetto di logica esplorativa.

Nel *terzo capitolo* si analizza la struttura del colloquio: dall’individuazione degli obiettivi e del contesto allo sviluppo e alla conclusione.

Nel *quarto capitolo* si prendono in considerazione gli strumenti comunicativi essenziali per la conduzione di un colloquio; come le domande, il riassunto, la strategia dei tre passi.

Nel *quinto capitolo* vengono esaminate due tipologie di colloquio: quello informativo e quello per elaborare una strategia d’azione.

Nel *sesto capitolo* si tratta dei colloqui difficili e di come affrontarli nel modo più efficace.

Nel *settimo capitolo* ci occupiamo di come gestire le richieste alle quali non si può rispondere.

Le scelte linguistiche relative al genere

Il corpo docente della scuola italiana è composto in grandissima parte da donne. Ho cercato di dare conto di questa presenza femminile in due modi: declinando il nome in modo da rappresentare i due generi (es.: gli insegnanti e le insegnanti; i/le insegnanti), oppure, qualche volta, in modo più trasgressivo, utilizzando il plurale femminile come inclusivo del maschile. So che in questo modo ho violato la regola grammaticale sul plurale del genere, che afferma esattamente il contrario. L’ho fatto con l’obiettivo di non appesantire troppo il testo con continui riferimenti sia al maschile che al femminile senza rinunciare però a una esigenza di equità.

Ringraziamenti

Le competenze comunicative sistemico-relazionali presentate in questo testo sono il risultato di anni di lavoro e di ricerca dell'Istituto Change di Torino (www.counselling.it). Desidero ringraziare le mie colleghe e i miei colleghi per tutte le esperienze e gli apprendimenti che abbiamo condiviso; desidero ringraziare anche le insegnanti e gli insegnanti, i/le dirigenti, il personale ATA e di segreteria delle scuole in cui ho lavorato in questi anni e Michele Capurso, che mi ha seguito passo passo nel lavoro di scrittura con osservazioni sempre stimolanti e utili.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bert, G. (2007). *Medicina narrativa. Storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Bert, G., & Quadrino, S. (2002). *Parole di medici parole di pazienti. Counselling e narrativa in medicina*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.
- Capurso, M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Trento: Erickson.
- Dusi, P. (2002). *La comunicazione docenti genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: Franco Angeli.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School-Family Partnerships*, New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Lusso Cesari, V. (2010). *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*. Trento: Erickson.
- Lyotard, J.F. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- McAllister, S. (1993). *Developing Home-school Partnerships. From Concepts to Practice*. New York: Teachers College Press.
- MIUR (2007). Allegati al Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007. Disponibili presso: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm_310707.shtml#allegati.
- MIUR (2012). Direttiva ministeriale del 27.12.2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>.
- Nigris, E. (2002). *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico didattica*. Milano: Mondadori.
- Quaglia, R., & Longobardi, C. (2011). *Il colloquio didattico. Comunicazione e relazione efficace con le famiglie degli alunni*. Trento: Erickson.
- Telfener, U. (2011). *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Milano: Cortina.

Una mappa sistemica

1.1. *Comunicare a scuola*

La scuola è pensata tradizionalmente come un luogo dove si insegna e si impara, e queste sono certamente le attività principali che in essa si svolgono. Ma quando un insegnante ha finito la sua lezione ci sono ancora degli importanti spazi comunicativi che hanno una grande rilevanza per il suo lavoro (Boffo, 2007). Per esempio i momenti di incontro tra colleghi (riunioni, Consigli di classe, Collegi docenti), colloqui con gli studenti, oppure le comunicazioni scuola-famiglia (le riunioni o gli incontri e i colloqui); ci sono poi tutte le occasioni informali (come quando un alunno parla a un insegnante durante l'intervallo). Anche se qualche volta si rivelano momenti difficili (e in qualche occasione si preferirebbe davvero evitarli), si tratta in realtà di spazi importanti per la realizzazione degli obiettivi primari della scuola. Una difficoltà di un alunno o di un'alunna può essere risolta o alleviata grazie a un colloquio o all'attivazione di una collaborazione tra genitori e insegnanti; pericolose incomprensioni tra colleghi possono essere affrontate e gestite attraverso un confronto costruttivo; ma come realizzare queste possibilità se non attraverso spazi di dialogo?

La scuola è un luogo dove il significato originario di comunicazione, che è "mettere in comune", assume un particolare rilievo. Tra tutti gli ambiti in cui si svolge la nostra vita sociale, la scuola è quello che maggiormente si basa sulla comunicazione, e su un tipo particolare di comunicazione che dovrebbe avere la caratteristica di aiutare le persone, alunni e genitori, a migliorare sia le loro conoscenze, sia la qualità della loro vita (Catarsi, 2004).

A ben vedere anche la lezione stessa dovrebbe essere un modo di mettere in comune conoscenze ed esperienze di insegnanti e alunni; al di là dello spazio della lezione, però, gli insegnanti possono aiutare alunni e genitori, e anche aiutarsi tra loro, a fronteggiare le difficoltà del percorso formativo, "mettendo in comune" riflessioni e pensieri. E i luoghi deputati per queste attività sono le riunioni e i colloqui. Mentre però di solito ogni insegnante ha chiaro che le lezioni necessitano di una preparazione adeguata e di competenze nella conduzione, è più difficile comprendere che anche gli altri momenti comunicativi, come le riunioni e i colloqui, necessitano di una adeguata preparazione e conduzione (Epstein, 1987). Preparare una riunione e gestirla adeguatamente permette di ottenere con più facilità e meno stress i risultati che ci si aspetta, e lo stesso avviene con un colloquio (Epstein, 1990). È importante quindi applicare a tutti i momenti comunicativi che avvengono nel contesto scolastico i principi di una comunicazione consapevole e strategica.

1.2. *La comunicazione consapevole e strategica*

Considerata l'importanza e la complessità di momenti comunicativi come riunioni e colloqui, sorprende quanto poco spazio sia dedicato alla formazione degli insegnanti su questi temi. Sembra quasi che le competenze comunicative necessarie per gestirli siano date per scontate o che siano sufficienti la buona volontà e la pratica per ottenere i risultati desiderati.

L'esperienza personale di insegnante, molti anni di lavoro come formatore per insegnanti e i dati presenti nella letteratura scientifica (Buljac-Samardzic, Dekker-van Doorn et al., 2010; Anderson, 2003; Cavanagh, Bower, Moloney, & Sweller, 2014; Gili, 2013), mi hanno convinto invece che sia necessaria una seria preparazione su questi temi e in particolare che sia necessario sviluppare nella scuola una comunicazione **consapevole e strategica**.

Consapevole significa: *avere chiaro che comunicando siamo coinvolti in un processo circolare, per cui le nostre azioni comunicative producono effetti sugli interlocutori e che, nello stesso modo, le azioni degli interlocutori producono effetti su di noi.*

Strategica significa: *diretta al raggiungimento di un obiettivo ben determinato.*

Un insegnante che sta tenendo una lezione è consapevole di ciò che deve fare. Sa, per esempio, che è importante prestare attenzione ai turni di parola, in modo che non ci siano alunni che parlano sempre e altri che non si esprimono mai, è in grado di utilizzare le domande e le affermazioni degli alunni per rendere più ricca e coinvolgente la lezione, presta attenzione al non verbale. Nessun insegnante, se non in casi di emergenza, entrerebbe in classe senza essersi preparato, senza sapere quali obiettivi formativi intende raggiungere o senza avere un piano di azione. Spesso però non si pensa che anche un colloquio richiede un'uguale consapevolezza di quello che avviene in noi e tra noi e gli altri, insieme a una sufficiente chiarezza riguardo agli obiettivi e agli strumenti da utilizzare. Anche parlando con una coppia di genitori è importante essere consapevoli di quello che sta succedendo, accorgersi se qualcuno degli interlocutori sta parlando troppo e l'altro troppo poco, avere chiaro se si sta procedendo verso un obiettivo, oppure se si perde il filo del discorso e a un certo punto non si capisce più dove si sta andando. Insomma, è importante pensare ogni atto della comunicazione professionale come un'azione comunicativa strategica, e quindi mirata a un obiettivo, che richiede consapevolezza e competenze adeguate. Il libro che state leggendo si propone di fornire queste competenze per quello che riguarda il colloquio.

1.3. *Abilità di comunicazione sistemico-narrative*

Le abilità di comunicazione sistemico narrative sono competenze che possono servire a tutti i professionisti che lavorano utilizzando la comunicazione. Si tratta di conoscenze e capacità – sviluppate negli anni dall'Istituto Change (Scuola di comunicazione sistemico-narrativa di Torino, www.counselling.it) – che risultano utilissime a chiunque debba gestire situazioni comunicative complesse, come ad esempio: medici, infermieri, assistenti sociali e, appunto, insegnanti (Bert & Quadrino, 2005). Detto molto in generale, queste abilità permettono ai professionisti:

- di riflettere sulle proprie competenze comunicative diventando più consapevoli di quello che sono in grado di fare bene e delle situazioni dove invece si trovano in difficoltà;
- di aumentare il repertorio di tecniche e di strumenti comunicativi a loro disposizione;
- di potenziare le proprie risorse comunicative personali.

Per riflettere su questi aspetti è utile svolgere l'esercitazione 1.1.

Esercitazione 1.1. *Comunicare a scuola*

Questa attività ha lo scopo di migliorare la consapevolezza del tuo agire professionale, riflettendo sui tuoi talenti e sulle tue difficoltà.

Scarica il modulo di questa esercitazione dalla tua area personale del portale ebookscuola.com e segui le indicazioni per il suo svolgimento.

Le abilità di comunicazione sistemico-narrative forniscono ai professionisti (Bert & Quadrino, 2005):

- competenze di base per gestire la comunicazione;
- competenze per affrontare situazioni particolarmente complesse;
- competenze per gestire i momenti difficili.

Competenze di base per gestire la comunicazione

Quando si riflette sulla comunicazione, spesso si pensa che sia un'attività talmente semplice e naturale da realizzarsi quasi spontaneamente. E in un certo senso è anche vero: tutti noi per vivere comunichiamo continuamente e spesso senza pensarci troppo. Ma questa apparente facilità nasconde una grande complessità, che in certi momenti emerge, ed è allora che ci rendiamo conto che comunicare può essere anche un'attività *rischiosa*: c'è il pericolo di farsi male o di fare male agli altri. Non capirsi, non sentirsi ascoltati, sentirsi attaccati o non considerati, oppure che qualcuno si senta aggredito da noi anche se non era assolutamente nostra intenzione farlo, sono esempi di situazioni in cui l'esito della comunicazione può essere una sofferenza, anche molto grande, per qualcuno o per tutti i partecipanti. Può capitare che dopo un colloquio ci sentiamo male perché abbiamo perso la calma e detto delle cose che non avremmo voluto dire; oppure di portarci dietro, magari per giorni, la sgradevole sensazione di essere state accusate o attaccate e di non aver saputo trovare il modo giusto, professionale, per fronteggiare questa situazione. Una reazione abbastanza frequente in questi casi è colpevolizzare noi stesse («ho sbagliato tutto, mi sono lasciata prendere dalla rabbia...») o gli altri («ma come si fa a ragionare con certe persone...?») (Gordon, 1994). Questo è abbastanza comprensibile, se qualcosa di naturale e semplice non va come deve, viene immediato cercare un motivo e magari una colpa. Dal punto di vista professionale, però, questa posizione non è molto utile, cercare un colpevole per qualcosa che non è andato come ci aspettavamo rischia di allontanarci dalla possibilità di comprendere meglio che cosa è avvenuto nella relazione tra noi e l'altro e di cercare altre strade percorribili.

Una prima, fondamentale competenza di base per affrontare la comunicazione dal punto di vista professionale è quindi la *consapevolezza della sua difficoltà*, per cui non dovremmo stupirci quando la comunicazione non riesce, dovremmo invece meravigliarci ed essere molto contenti quando riesce (Burnard, 1997). Uno dei rischi più gran-

di rispetto ai quali le abilità comunicative mettono in guardia è quindi *dare per scontato*. Dare per scontato significa per esempio che: siccome abbiamo detto a qualcuno qualcosa, siamo convinti che quella persona adesso quella cosa la sappia, oppure che, siccome abbiamo chiesto a qualcuno di fare qualcosa, e lo abbiamo chiesto con molte buone ragioni, quella cosa lui o lei la farà.

Facciamo due esempi:

Stai organizzando una gita: hai convocato tutti i genitori spiegando con chiarezza lo svolgimento della giornata e sottolineando che devono fornire ai bambini una bottiglietta d'acqua e un panino per la merenda. Hai anche consegnato a tutti un foglio con le stesse informazioni. Lo hai ripetuto diverse volte ai genitori e a qualche nonno che ti ha fermato all'uscita di scuola. La sera prima della gita ti telefona a casa una mamma chiedendo se deve dargli dietro qualcosa da mangiare.

Hai dedicato una buona mezz'ora a spiegare alla mamma di Luigi perché è importante che suo figlio porti a scuola il materiale necessario per un certo lavoro e, alla fine del colloquio, visto che anche lei si dimostra convinta di questa necessità, sei persuasa che da quel momento in poi le cose cambieranno. Il mattino dopo, quando dici ai tuoi alunni di prendere il materiale, Luigi alza la mano e ti dice che lui il materiale non l'ha portato.

Situazioni come queste rischiano di impattare fortemente sul piano emotivo e possono produrre nelle insegnanti un grande senso di frustrazione, irritazione e qualche volta vera e propria rabbia, il che può facilmente condurre sulla soglia di situazioni conflittuali. Le abilità di comunicazione sistemico-narrative che presenteremo nelle prossime pagine aiutano gli insegnanti a non dare per scontato l'effetto di una comunicazione, ricordando invece che comunicare significa costruire e ricostruire continuamente ponti tra noi e gli altri.

Competenze per affrontare situazioni particolarmente complesse

Non tutti i colloqui sono uguali. È molto diverso parlare con un genitore per dargli informazioni sulla programmazione dell'anno scolastico oppure comunicargli che suo figlio mostra delle difficoltà a parlare e che sarebbe meglio farlo visitare da un logopedista.

Nel primo caso possono bastare gli strumenti e le competenze che un insegnante si è costruito nel corso della sua carriera, per il secondo potrebbe essere meglio avere strumenti adeguati per calibrare bene una comunicazione che può rivelarsi piuttosto difficile, come risulta da questa trascrizione di un colloquio:

<p>INSEGNANTE: «Ci siamo accorte che Lucia ha un po' di difficoltà a pronunciare certe parole, di solito alla sua età i bambini non hanno più questo tipo di problemi... per cui ci sembra necessario che la veda qualcuno che possa capire bene di che cosa si tratta».</p>	<p>L'insegnante mette al corrente i genitori di una sua preoccupazione rispetto ad alcune difficoltà di una bambina.</p>
<p>GENITORE: «Ma, guardi, non credo proprio che nostra figlia non sia capace a parlare, a casa sembra un treno, certe volte dobbiamo dirle di stare un po' zitta perché ci rintrona...»</p>	<p>Il genitore non vede invece nessun problema.</p>

Competenze per gestire i momenti difficili

Ci sono anche altre situazioni in cui le abilità comunicative possono essere di aiuto, si tratta di quelle situazioni che “sfuggono di mano”. Vediamone una:

Durante un colloquio con una coppia di genitori, spieghi che il comportamento del loro figlio Paolo non sempre è rispettoso delle regole e alle volte è anche aggressivo verso i compagni. Porti come esempio un fatto avvenuto la settimana scorsa, quando, durante l'intervallo, Paolo ha dato uno spintone al suo compagno Michele e lo ha fatto cadere. All'inizio sembra che vada tutto bene perché i due ti seguono con attenzione, ogni tanto annuiscono, e ti lasciano parlare senza interrompere. Solo che, quando alla fine dici loro che bisognerebbe proprio fare qualcosa per evitare che Paolo abbia certi comportamenti, il padre prende la parola e, con un tono piuttosto aggressivo, dice: «Ecco, se ha finito avremmo anche noi qualcosa da dire... intanto mi sembra che Paolo non sia l'unico alunno in classe, e vorrei vedere qui i genitori di Michele per sentire cos'hanno da dire, visto che è Michele che continuamente dà fastidio a nostro figlio, e lui a un certo punto non ne può più e per forza reagisce. E comunque, mi scusi, non vedo cosa dovremmo fare noi a casa, ci aspetteremmo più professionalità dagli insegnanti, in fondo è il vostro lavoro far rispettare le regole!».

Questa è una situazione di fronte alla quale è possibile che l'insegnante, se non ha chiaro quali sono i suoi obiettivi e quali strumenti può utilizzare, reagisca ponendosi in un atteggiamento difensivo o offensivo: sottolineando per esempio che se a casa non ci si preoccupa dell'educazione dei figli a scuola si può fare poco, il che magari è anche vero, ma facilmente porta verso un aumento della conflittualità, con risultati imprevedibili.

Una protezione dallo stress

È interessante notare che questi strumenti comunicativi permettono al professionista di proteggersi dallo stress collegato alla comunicazione. In una recente ricerca svolta con oltre 120 insegnanti e presidi, è emerso che lo stress percepito è inversamente proporzionale alla qualità della comunicazione (Nabie & Ome, 2016). Utilizzare atteggiamenti mentali che facilitano la comprensione, avere competenze per gestire le situazioni difficili, sapere come muoversi nei momenti in cui si rischia il conflitto permette ai professionisti di utilizzare meglio le loro energie e di proteggere se stessi e *nello stesso tempo* gli utenti di un servizio dai rischi connessi alla comunicazione.

1.4. *La struttura sistemica della comunicazione: una mappa*

Utilizzare le abilità di comunicazione sistemico-narrative necessita di una mappa, quella che proponiamo in questo libro deriva dalla teoria sistemica. Essa ha una storia vasta e variegata che trova però un punto nodale nel lavoro di von Bertalanffy (2004) il quale, negli anni Venti del novecento, utilizzò il concetto di sistema per definire un nuovo approccio alla conoscenza, basato su un'impostazione multidisciplinare e caratterizzata dal fatto che gli esseri viventi in questa prospettiva non erano più considerati come composti di parti scomponibili, ognuna delle quali poteva essere studiata separatamente, ma come strutture complesse in cui ogni parte era connessa con tutte le altre. Il punto nodale della sua proposta, che è utile per capire anche il metodo che

verrà utilizzato per analizzare la comunicazione nel libro che state leggendo, è che *il concetto di relazione è più importante di quello di identità*: il che significa, se portiamo la nostra attenzione al colloquio, che è la relazione che si instaura tra i comunicanti che può permettere (o non permettere) che essi trovino un accordo o addirittura si comprendano (Bateson, 1977; Telfener, 2011).

1.4.1. Il concetto di sistema

Ci sono molte definizioni di *sistema*, quella che per noi è più utile si trova nel libro *Pragmatica della comunicazione umana* che lo definisce un tutto inscindibile, per cui:

«Ogni parte di un sistema è in rapporto tale con le parti che lo costituiscono che qualunque cambiamento in una parte causa un cambiamento in tutte le parti e in tutto il sistema.» (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1971; p. 118)

È un concetto molto duttile, che permette di descrivere il funzionamento del corpo umano, di un ecosistema o di una classe di studenti o di una famiglia. In questo libro ci occuperemo solo di sistemi umani, e cominceremo a utilizzare l'approccio sistemico per osservare, appunto, una famiglia. Un sistema è un insieme di parti interagenti, questo significa che si tratta di una struttura complessa e articolata. La prima cosa che dobbiamo fare è quindi renderci conto di questa complessità; proviamo dunque a osservare un sistema-famiglia e vedere come è "fatto" (Hazell, 2006):

ELEMENTI – Ci sono **elementi** che compongono il sistema famiglia: padre madre, fratello e sorella, forse ci sono anche i nonni e gli zii e altri parenti.

RUOLI – Tutti costoro hanno dei **ruoli**: per esempio la nonna si occupa di fare la spesa o di andare a prendere i bambini all'uscita di scuola, la mamma controlla i compiti ecc.

REGOLE – Questo sistema, come tutti, funziona sulla base di **regole**: si va a letto a una determinata ora, ci si lava le mani prima di sedersi a tavola... alcune di queste regole sono esplicite e chiare, altre meno. Per esempio: "lavarsi i denti dopo mangiato" è una regola esplicita e chiara, "bisogna tenere in ordine" non è tanto chiara perché il concetto di ordine ha significati diversi a seconda delle persone e, direi, anche dell'età. "Non dire le parolacce", poi, è una regola che non vale per tutti nello stesso modo; infatti il padre, certe volte, quando è arrabbiato, dice le parolacce e la madre non lo rimprovera come fa invece quando le dicono i bambini.

INFORMAZIONI – I sistemi hanno **informazioni**: per esempio i genitori sanno che per parlare con un insegnante fuori dagli orari di colloquio bisogna prenotarsi.

TEMPO / CAMBIAMENTO – I sistemi vivono nel tempo e questo significa che **cambiano**; per esempio dopo un certo lasso di tempo possono essere in grado di fare cose che prima non erano in grado di fare.

APPRENDIMENTI – Ogni sistema **apprende** e, questo punto è interessante, non apprende soltanto da quello che gli viene detto, per esempio ciò che viene scritto in un regolamento, ma *apprende principalmente dal suo stesso funzionamento*. Se un insegnante dà indicazioni, anche molto precise sulle regole che gli alunni dovranno rispettare durante le sue ore e poi, alla prima occasione, non tiene conto di quello che ha detto, il sistema classe apprende che quelle regole non sono importanti e che le affermazioni dell'insegnante non sono da prendere sul serio.



ESERCITAZIONE

1.1

COPPA DEI TALENTI E PONTI TIBETANI

Questa attività ha lo scopo di migliorare la consapevolezza del tuo agire professionale, riflettendo sui tuoi talenti e sulle tue difficoltà.

COME SVOLGERE
QUESTA ESERCITAZIONE:

1.

Scrivi nella colonna "Coppa dei talenti" della tabella 1 un elenco delle tue qualità comunicative (es. so mettere le persone a loro agio).

2.

Descrivi nella colonna "I miei ponti tibetani" delle situazioni in cui ti capita di trovarti in difficoltà (es. trovo difficile restare calma quando qualcuno alza la voce con me).

3.

Rispondi poi alle domande che seguono la tabella 1.

4.

Vai su ebooksuola.com e carica il file compilato nel tuo portfolio personale relativo a questo corso.

TABELLA 1 , TALENTI E DIFFICOLTÀ NELLA COMUNICAZIONE

COPPA DEI TALENTI (che cosa sono bravo/a a fare sul piano della comunicazione professionale?)	I MIEI PONTI TIBETANI (che cosa mi mette in difficoltà sul piano della comunicazione professionale?)

TABELLA 1 , TALENTI E DIFFICOLTÀ NELLA COMUNICAZIONE

COPPA DEI TALENTI (che cosa sono brava/o a fare sul piano della comunicazione professionale?)	I MIEI PONTI TIBETANI (che cosa mi mette in difficoltà sul piano della comunicazione professionale?)

2. IN QUALI SITUAZIONI LE MIE ABILITÀ MI AIUTANO MAGGIORMENTE?

3. CI SONO ELEMENTI DI DIFFICOLTÀ CHE EMERGONO PIÙ SPESSO?

4. QUALI POSSONO ESSERE LE CAUSE DI QUESTA DIFFICOLTÀ? (NON PENSARE SOLO AI COMPORTAMENTI DELLE PERSONE, MA PENSA ANCHE ALLA ORGANIZZAZIONE E ALLA GESTIONE. ES, TEMPI, SPAZI, CHIAREZZA DI OBBIETTIVI COMUNI, ECC.)

5. COME SI POTREBBE AGIRE PER MIGLIORARE LE COSE?

AUTOCERTIFICAZIONE DEL LAVORO SVOLTO:

Io sottoscritto/a _____

dichiaro di aver svolto questa

esercitazione il giorno _____

COMPUTO NELL'UNITÀ FORMATIVA

MINUTI

20

TIPOLOGIA

esercitazione individuale

RITENGO CHE QUESTA ESERCITAZIONE SIA STATA:

CHIARA/UTILE

COSÌ COSÌ

INCOMPRESIBILE/INUTILE