PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Chiara Dalledonne Vandini

Gli spazi educativi in dialogo fra interno ed esterno

Supportare le competenze osservative e riflessive
di educatori del nido e insegnanti della scuola dell'infanzia

Servizio attività educative per l'infanzia
Provincia autonoma di Trento

Chiara Dalledonne Vandini

Gli spazi educativi in dialogo fra interno ed esterno

Supportare le competenze osservative
e riflessive di educatori del nido
e insegnanti della scuola dell'infanzia

Servizio attività educative per l'infanzia
Provincia autonoma di Trento

Dipartimento istruzione e cultura
Servizio attività educative per l’infanzia
Dirigente dott. Livio Degasperi

Ufficio pedagogico-didattico dei servizi per l’infanzia
Direttore dott.ssa Caterina Fruet

Via Gilli n.3 – 38121 Trento
T +39 0461 496990
F +39 0461 496999
pec servizio.infanzia@pec.provincia.tn.it
@ servizio.infanzia@provincia.tn.it

© 2024 Giunta della Provincia autonoma di Trento
Dipartimento istruzione e cultura
Servizio attività educative per l’infanzia

INDICE

Premessa *7*

Introduzione *9*

PARTE PRIMA
PROGETTARE GLI SPAZI IN CONTINUITÀ *11*

1. RISCOPRIRE IL VALORE DELLO SPAZIO ESTERNO *12*

2. L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE E DEL MOVIMENTO ALL'APERTO *15*

2.1 I punti di forza dell'educazione all'aperto: gioco, corpo ed emozioni *16*

2.2 Valorizzare l'esperienza di outdoor education attraverso la formazione *18*

3. PROGETTARE GLI SPAZI E I MATERIALI IN CONTINUITÀ: LO SPAZIO COME TERZO EDUCATORE *20*

3.1 Le dimensioni dello spazio educativo *20*

3.2 Possibili concetti organizzatori dello spazio *23*

3.3 Tenere traccia di cosa fanno i bambini agendo negli spazi *25*

3.4 L'organizzazione degli spazi *27*

PARTE SECONDA
LA VIDEOANALISI COME STRUMENTO PER RIFLETTERE SUGLI SPAZI E SULLA QUALITÀ DELL'OFFERTA EDUCATIVA *33*

1. LA METODOLOGIA DELLA VIDEOANALISI *34*

1.1 La videoanalisi come supporto al lavoro in gruppo e alla collegialità 39

2. IL PERCORSO FORMATIVO ATTIVATO: DECLINAZIONE DELLA SUA STRUTTURA, FASI DI ARTICOLAZIONE E GUADAGNI FORMATIVI 42

2.1 Il ruolo del mediatore 49

3. LA VIDEO-ANALISI COME STRUMENTO A SOSTEGNO DELLA CRESCITA PROFESSIONALE: PRINCIPALI PISTE DI RIFLESSIONE INTRAPRESE 50

3.1 Riflettere su spazi, tempi e materiali: come porre al centro il bambino con i suoi bisogni e interessi 50

3.2 Riflettere sulle relazioni e sugli scambi comunicativi 54

4. UNO STRUMENTO A SUPPORTO DELLA RIFLESSIVITÀ: OSSERVARE I VIDEO ATTRAVERSO GLI INDICATORI DELL'ISSA QUALITY FRAMEWORK 59

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE E GUADAGNI FORMATIVI: RENDERE LA VIDEOANALISI UNA METODOLOGIA APPLICABILE E SOSTENIBILE NEL TEMPO 62

5.1 Guadagni formativi nell'utilizzo della videoanalisi 63

5.2 Possibili chiavi vincenti: supportare la crescita professionale a partire dalla videoanalisi 64

PARTE TERZA
LE PROPOSTE EDUCATIVE-DIDATTICHE 69

Bibliografia 86

PREMESSA

Siamo lieti di presentare *"Gli spazi educativi in dialogo fra interno ed esterno"*, frutto di un percorso di formazione triennale, promosso dall'Ufficio Pedagogico didattico del Servizio attività educative per l'infanzia, focalizzato sulla progettazione dell'ambiente educativo tra dentro e fuori.
Questo libro - che vede protagonisti educatori, insegnanti e coordinatori della Provincia autonoma di Trento - rappresenta una testimonianza tangibile di un impegno costante e appassionato verso l'educazione dei nostri bambini/bambine.

Da un periodo difficile come quello della pandemia, sono scaturite molte riflessioni che hanno portato a riconsiderare l'importanza degli spazi all'aperto non solo come una necessità di sicurezza, ma come un'opportunità educativa che le scuole e i servizi educativi hanno saputo mettere a progetto.
Per i bambini l'esterno rappresenta molto di più di un luogo fisico, presentandosi come un ambiente di benessere e crescita, ricco di stimoli sensoriali e di possibilità di esplorazione motoria. È un terreno fertile per la scoperta, la sperimentazione e l'apprendimento, nonché un contesto prezioso per imparare a prendersi cura e rispettare l'ambiente circostante, è luogo di relazioni e occasione per scoprire il "rischio" come esercizio di regolazione, concentrazione e messa alla prova di sé.

Le esperienze vissute all'aperto, per sostanziarsi come dei veri contesti di apprendimento, richiedono nel contempo una guida attenta e sensibile da parte degli adulti: essi devono essere capaci di osservare, interpretare e valorizzare i processi di scoperta, mettendo appunto "in dialogo" gli spazi educativi sia interni che esterni.

Questo richiede un impegno progettuale che sappia garantire continuità e arricchimento delle esperienze educative in ogni momento della giornata.
Gli adulti sono quindi chiamati a "mettersi in gioco", riconoscendo l'importanza delle esperienze all'aperto e impegnandosi a essere presenti in modo intenzionale, come interlocutori attenti e partecipi delle scoperte, ricerche e giochi dei bambini e bambine.

Il percorso formativo documentato in questo libro ha offerto a tutti coloro che operano nei contesti educativi - grazie alla presenza attenta e competente della formatrice, dottoressa Chiara Dalledonne Vandini che ha curato la stesura di questo libro e a cui vanno i ringraziamenti - un'opportunità preziosa per affinare le proprie competenze osservative, accogliendo le ricerche e i saperi dei bambini attraverso strumenti come la videoanalisi.
Questo approccio ha favorito lo sviluppo di uno sguardo aperto e curioso, orientato al miglioramento continuo sia della qualità dell'esperienza educativa che della formazione personale.

In conclusione, possiamo dire che *"Gli spazi educativi in dialogo fra interno ed esterno"* non è solo un libro, ma un invito a riflettere e a praticare un'educazione che sia attenta, inclusiva e rispettosa dei processi naturali di apprendimento dei bambini. Ci auguriamo che questo testo possa ispirare e guidare tutti coloro che si dedicano con passione all'educazione dell'infanzia.

Caterina Fruet

Direttore Ufficio pedagogico-didattico dei servizi per l'infanzia
Servizio attivita' educative per l'infanzia
Provincia autonoma di Trento

INTRODUZIONE

"Lo spazio, nella sua strutturazione e utilizzo, si rivela come linguaggio che traduce nell'operatività delle scelte organizzative l'idea di bambino e di educazione - l'ideologia educativa - del singolo insegnante o del gruppo docente" (Gariboldi, 2008)

A partire dal periodo post-pandemia abbiamo assistito, in modo più o meno graduale, ad una serie di cambiamenti che hanno inciso profondamente su luoghi, tempi, spazi e materiali dei percorsi formativi di bambine e bambini. In questo senso, l'emergenza sanitaria ha, da un lato, stravolto le dimensioni relazionali ed educative e, dall'altro, ha spinto i professionisti dell'educazione ad interrogarsi per lasciare spazio a nuovi rilanci con l'obiettivo di fare emergere modi in parte rinnovati di vivere i processi educativi.
All'interno di questo quadro uno dei cambiamenti più sostanziali ha riguardato l'uso e il senso attribuito allo spazio interno ed esterno dei servizi socio-educativi e delle scuole dell'infanzia. Infatti, una delle prime raccomandazioni è stata proprio quella di stare più tempo possibile all'aria aperta, di sfruttare l'esterno come luogo di apprendimento per ridurre le possibilità di contagio. Questo cambiamento, che in un certo senso è stato imposto, ha tuttavia permesso di riscoprire il valore degli spazi all'aperto in quanto luoghi dove sostenere il benessere e al contempo promuovere processi di apprendimento favorendo la circolarità tra "dentro e fuori".
A partire da questa premessa, in questo fascicolo verranno presentati alcuni spunti teorici ed operativi emersi dal percorso formativo sulla continuità tra gli spazi interni ed esterni, che ha visto come protagonisti educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici dei nidi e delle scuole dell'infanzia della Provincia Autonoma di Trento. Il macro obiettivo è quello di mettere a valore il grandissimo

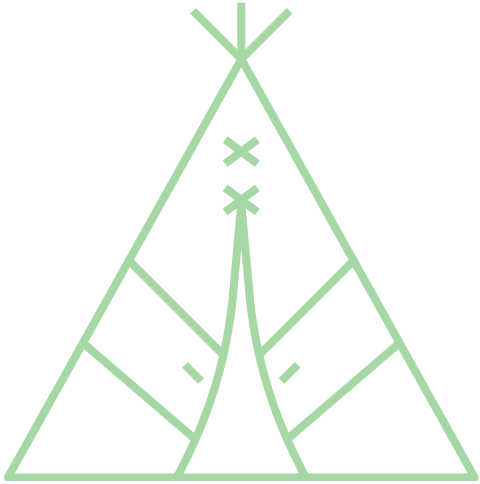
lavoro di confronto, riflessione e progettazione condivisa realizzato nel corso del triennio formativo 2020-2023.
L'intento di questo fascicolo è in primis quello di offrire alcuni **strumenti di osservazione** e **riflessione** volti a sostenere e ad accompagnare le attività di **progettazione quotidiana degli spazi interni ed esterni**.
In particolare nella prima parte del fascicolo si farà riferimento al **valore dell'educazione all'aperto** e alla necessità di sostenere la **continuità delle esperienze fra gli spazi "dentro e fuori"** come elementi imprescindibili di percorsi educativi di qualità.
Nella seconda parte si approfondirà **la metodologia della videoanalisi** quale possibile strumento di riflessione, auto-valutazione e osservazione agito in formazione: metodologia che, per sua natura, si presta a supportare le competenze osservative, riflessive e progettuali del personale insegnante ed educativo, partendo da dati e situazioni.
Infine, nella terza ed ultima parte, verrà presentata una serie di **proposte operative** che riportano attività educative in cui gli spazi interni ed esterni vengono considerati in un continuum capace di offrire ai bambini un'esperienza educativa completa e significativa.

Chiara Dalledonne Vandini

PhD in scienze pedagogiche, Università di Bologna, docente e ricercatrice (RTD/A) presso il dipartimento di scienze dell'educazione Giovanni Maria Bertin (Bologna)

PARTE PRIMA

Progettare gli spazi in continuità



1. RISCOPRIRE IL VALORE DELLO SPAZIO ESTERNO

L'emergenza Covid, pur nella sua complessità, ha rappresentato per i servizi educativi e le scuole dell'infanzia un'occasione preziosa per riscoprire le potenzialità dello spazio esterno e per rivedere da un nuovo punto di vista pratiche consolidate.
In quest'ottica, valorizzare le esperienze vissute all'aperto e **progettare un'offerta educativa capace di connettere gli spazi interni con gli spazi esterni** diventa un esercizio di pensiero, una postura progettuale quotidiana orientata a creare un sistema partecipato e sostenibile, volto a promuovere benessere per i bambini, le famiglie e la comunità.
Il lavoro di riflessione e progettazione degli spazi all'aperto di un nido o di una scuola dell'infanzia risulta imprescindibile per creare occasioni di apprendimento significative. I materiali trovati all'esterno, ad esempio, possono divenire oggetto di studio e aprire percorsi progettuali capaci di sostenere, espandere ed arricchire gli interessi, le curiosità e le domande dei più piccoli. I piccoli oggetti trovati fuori, i suoni, i colori, gli odori e le diverse consistenze possono diventare oggetto di ricerca, dar vita a collezioni, descrizioni, narrazioni, generando una circolarità fra quanto esperito all'esterno e quanto vissuto negli spazi interni. Creare connessioni tra il "dentro e il "fuori", in particolare, consente di:

- rendere i bambini protagonisti del loro processo di apprendimento;
- accogliere le loro iniziative e osservare i loro interessi;
- stimolare le competenze relazionali tra pari e tra adulti e bambini;
- stimolare le competenze proto-disciplinari (scienza, arte, espressività, linguaggio…);
- coinvolgere le famiglie creando ponti di senso tra casa e contesto educativo: i materiali "scoperti" a scuola, ad esempio, possono essere ritrovati dai bambini anche a casa o nei luoghi

che frequentano quotidianamente, come centri sportivi, ludoteche, ecc.;
- costruire una documentazione che permette anche ai più piccoli di ripercorrere il processo che accompagna i loro traguardi quotidiani.

Per promuovere la circolarità delle esperienze di apprendimento tra “dentro e fuori”, l’adulto ha il compito di progettare con cura spazi e materiali. L’allestimento dello spazio influisce notevolmente sulla qualità dell’offerta educativa: in uno spazio pensato male anche i migliori educatori avranno difficoltà a lavorare bene, mentre uno spazio pensato bene renderà l’azione educativa più facile, efficace e piacevole. È vero che lo spazio esterno è ricco di variabili e imprevisti ma questa sua caratteristica poliedrica va messa a progetto, anche investendo su allestimenti di qualità.
Come sottolineato dalla ricerca (Lazzari, Dalledonne Vandini, 2021; Save the Children 2020; 2021), l’adulto ha la responsabilità di promuovere esperienze all’aperto in grado di rispondere all’esigenza dei bambini di muoversi, di giocare liberamente in spazi aperti, di correre e stabilire un contatto con la natura che li circonda . Si tratta di esperienze in grado di incentivare molteplici dimensioni legate all’apprendimento, quali ad esempio:

- **concentrazione:** valorizzare le esperienze all’aperto e promuovere una continuità con quanto i bambini vivono dentro il servizio migliora la capacità di concentrazione in particolare per quei bambini che negli spazi interni faticano maggiormente;
- **contaminazione:** offrire ai bambini spazi fluidi e connessi apre a innumerevoli occasioni per confrontarsi, osservarsi a vicenda, rilanciare in modo spontaneo le idee di ciascuno all'interno del gruppo;
- **collaborazione:** offrire ai bambini maggiore spazio di azione e iniziativa all’aperto genera un contesto educativo dove collaborare e cooperare tra pari, condividendo idee e materiali;

- **attenzione e interesse:** creare continuità tra spazi e materiali valorizza la capacità dei bambini di cogliere i cambiamenti della natura e le occasioni di apprendimento che essa può offrire.

Partendo dal valore delle esperienze che i bambini vivono all'aperto, è importante interrogarsi se, come adulti, siamo in grado di sostenerle e metterle a valore.
Come li supportiamo a non essere troppo dipendenti dal mondo adulto? Come bilanciare il delicato equilibrio tra accompagnamento e autonomia? Come supportare l'autonomia in modo rispettoso, per metterla al centro dell'esperienza educativa? Come cogliere l'interesse autentico dei bambini e saperlo rilanciare?
Queste sono solo alcune delle domande che emergono dalle riflessioni di educatori ed insegnanti rispetto al loro lavoro didattico, di organizzazione e di connessione degli spazi, che rimarcano l'esigenza di una formazione specifica sull'argomento.
Alla luce di ciò preme evidenziare come le **competenze osservative** di educatori ed insegnanti siano fondamentali per rispondere a questi interrogativi e supportare l'agency e l'intenzionalità dei bambini.
In particolare diviene interessante orientare la riflessione sulla continuità degli spazi a partire da alcuni elementi imprescindibili:

- riflettere su quali **strumenti di osservazione e riflessione possano sostenere e accompagnare nell'individuazione dei bisogni evolutivi dei bambini**, per sviluppare competenze riflessive volte a cogliere le loro intenzionalità e tradurle in rilanci finalizzati a creare contesti inclusivi e partecipati;
- lavorare sulle **competenze di lettura e analisi della realtà educativa;**
- riflettere in modo congiunto **sulle prassi pedagogiche, sugli impliciti, sulle idee di bambino e famiglia,** a supporto di una progettazione educativa orientata ad offrire ai bambini un'esperienza volta a creare uno sfondo integratore tra il "dentro" e il "fuori".

2. L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE E DEL MOVIMENTO ALL'APERTO

Come evidenziano molte ricerche, le esperienze di esplorazione del mondo naturale e il gioco all'aperto sono cruciali per lo sviluppo e il benessere socio-emotivo dei più piccoli: nidi e scuole dell'infanzia devono pertanto diventare luoghi privilegiati per vivere in modo sistematico gli spazi verdi e promuovere l'attività ludica all'aperto.

All'interno di questa riflessione, due le tematiche di rilievo che meritano un approfondimento: il **gioco spontaneo** e il ruolo dei **materiali non strutturati**.

Per "gioco spontaneo" si intende quell'insieme di giochi che i bambini organizzano autonomamente, liberi da consegne da parte dell'adulto, svincolati dalle regole precostituite che definiscono i giochi tradizionali o i giochi sportivi.

Quello spontaneo è un gioco ricco, denso di vissuti emotivi, attraverso cui i più piccoli manifestano pensieri e danno vita a progetti originali. E l'ambiente naturale può diventare un contesto ottimale per il suo evolversi.

L'esterno può inoltre essere considerato un contesto privilegiato per quel che riguarda i materiali: quelli non strutturati, di cui l'ambiente naturale è ricco, racchiudono molteplici opportunità creative e spunti ludici, soprattutto di tipo simbolico.

La loro integrazione con i materiali più strutturati offerti dall'adulto costituisce un efficace supporto alle ricerche dei bambini: mentre il materiale non strutturato garantisce la valorizzazione dell'imprevisto e del cambiamento (il materiale naturale, ad esempio, non è sempre lo stesso e non è prevedibile), quello strutturato è garanzia di permanenza/stabilità. Strumenti e materiali strutturati rappresentano "mezzi" sui quali si può sempre contare.

Educare all'aperto significa arricchire l'esperienza dei bambini, offrire loro un contesto altamente significativo che incoraggia

l'autonomia, la curiosità e il desiderio di esplorare e scoprire. Osservare i bambini interagire con lo spazio aperto (più o meno strutturato) può aiutarci a leggere meglio il loro mondo interiore, i loro vissuti e i loro bisogni.

2.1 - I punti di forza dell'educazione all'aperto: gioco, corpo ed emozioni

L'educazione all'aperto presenta una serie di punti di forza sui quali può essere importante riportare l'attenzione:

- **sostiene il senso di appartenenza dei bambini rispetto al gruppo dei pari** (Wilson, 1993; Kaplan, 1995; Barbiero e Berto, 2016);
- concorre a promuovere **consapevolezza e identità ecologica**, dimensioni fondamentali fin dai primissimi anni di vita (Tomashow, 1996; Moore & Cosco, 2000; Mortari 2001, 2007; Bardulla, 2014;);
- **migliora notevolmente** le capacità motorie, compresa la motricità fine;
- alimenta il **desiderio di scoperta ed esplorazione** attiva del contesto educativo;
- stimola la curiosità, la meraviglia e permette di lavorare sul senso della cura e della bellezza;
- **migliora la salute, il benessere e la qualità della vita** (Louv 2005, 2011; White et al. 2013; Zelenski, Nisbet 2014) sia perché permette di muoversi molto di più rispetto ad uno spazio chiuso, riducendo i livelli di stress, sia perché permette ai bambini di attivare la loro *agency* sullo spazio e sui materiali.

Diversi studi hanno inoltre evidenziato che per i bambini "stare all'aperto" **ha effetti estremamente positivi sull'attenzione e sulla concentrazione, migliorando i livelli di benessere globale** (Hertzog et al. 1997; Faber Taylor et al. 2001; Hafner 2002; Kuo, Faber Taylor 2004), soprattutto perché permette loro di vivere

esperienze in grado di sollecitare tutti i sensi (Farnè e Agostini, 2014). Infine, è importante sottolineare quanto l'attività all'aperto possa diventare una preziosa **occasione per lavorare sulle dinamiche di inclusione e sulla qualità generale del progetto educativo**, e consente di intercettare bisogni ed intenzionalità dei bambini che non sempre emergono negli spazi interni. In sintesi, possiamo affermare che le esperienze all'aperto permettono di "mettere al centro" i bambini e considerarli nella loro complessità: osservare i più piccoli nello spazio esterno ci consente di cogliere il loro mondo emotivo, comprendere meglio il loro sviluppo senso-motorio e lavorare su eventuali paure, resistenze o timori. Lo spazio aperto permette di "dare voce" in particolare ai bambini più piccoli, in particolare a quelli pre-verbali o a coloro che possono sembrare più in difficoltà ad inserirsi all'interno del gruppo. L'ambiente esterno, infatti, più destrutturato di quello interno, consente di bilanciare meglio:

- la **dimensione individuale**, per cui il bambino esplora l'ambiente in autonomia;
- la **dimensione relazionale tra pari**: i bambini interagiscono insieme in modo libero ed esplorano l'ambiente circostante supportandosi a vicenda;
- la **dimensione relazionale tra adulto e bambino**: il bambino ricerca il supporto dell'adulto quando ritiene che la sua presenza sia indispensabile per portare a termine un compito.

Ovviamente, queste dinamiche possono essere osservate ed incentivate anche nello spazio interno, tuttavia, è possibile notare come esse assumono sfumature differenti nello spazio esterno.
Possiamo concludere affermando che il fuori è a tutti gli effetti "luogo di educazione" e che le esperienze vissute all'aperto

“nutrono” ciò che i bambini fanno all’interno. Al tempo stesso, ciò che i bambini fanno nello spazio interno pone le basi per conoscere, vivere ed esplorare al meglio lo spazio esterno.

2.2 - Valorizzare l’esperienza di outdoor education attraverso la formazione

Alla luce di queste premesse, risulta importante creare dentro i contesti educativi occasioni di confronto, formazione e crescita professionale rispetto alle esperienze educative all’aperto.
L’ambiente esterno si presenta come uno spazio ricco di variabili non sempre controllabili e questo può generare ansia e timore negli educatori e negli insegnanti. Quello che emerge maggiormente quando ci si confronta in sede di formazione è legato alla paura di perdere il controllo della situazione e al fatto che i bambini possano essere esposti a possibili rischi.
Questo richiama la necessità di creare occasioni formative dove i gruppi di lavoro siano incoraggiati a “dare voce” ai possibili timori e imparare a vedere insieme le innumerevoli opportunità che il fuori genera per piccoli e grandi.

In questo senso, durante i momenti di formazione, è fondamentale condividere pensieri, ma anche strumenti e strategie operative, che mettano educatori ed insegnanti nelle condizioni di appropriarsi in modo consapevole dello spazio esterno.
Solo se gli adulti sentono di avere competenza ed agency sugli spazi educativi, i bambini potranno vivere esperienze di apprendimento di qualità e sentirsi al centro dell'azione educativa.
È dunque importante creare occasioni di dialogo e confronto su questi temi, per costruire linguaggi comuni, per negoziare le modalità e le strategie da applicare quotidianamente.
A tal fine, assumono centralità percorsi di formazione basati sulla valorizzazione delle opportunità dell'outdoor, affinché l'ambiente esterno venga concepito come contesto educante e l'educazione all'aperto venga riconosciuta come pratica abituale.
Questi momenti devono poter accompagnare educatori ed insegnanti a vedere con occhi diversi la ricchezza dell'ambiente esterno e a valorizzarlo in un'ottica progettuale.

3. PROGETTARE GLI SPAZI E I MATERIALI IN CONTINUITÀ: LO SPAZIO COME TERZO EDUCATORE

Nei contesti educativi lo spazio in cui i bambini vivono assume una funzione centrale: lo si può considerare come “terzo educatore” in quanto impatta significativamente sulle possibilità di relazione e apprendimento offerte.
Nei prossimi paragrafi, viene proposta una riflessione sulle dimensioni che caratterizzano lo spazio di un servizio educativo per la fascia 0-6 anni e sui criteri di qualità che devono accompagnare la progettazione.

3.1 - Le dimensioni dello spazio educativo

La progettazione degli spazi educativi non si limita alla disposizione fisica degli arredi e degli oggetti in essi contenuti. Essa coinvolge anche dimensioni più ampie, che influenzano l'esperienza complessiva dei bambini, in particolare: la dimensione estetica, la dimensione relazionale e quella narrativa.
Ora esaminiamo come queste dimensioni si possono intrecciare per creare ambienti educativi significativi.

Dimensione estetica

Riguarda la qualità sensoriale degli spazi educativi, con particolare attenzione agli aspetti visivi. Le scelte relative a colori, materiali, illuminazione, disposizione degli elementi, contribuiscono a creare un'atmosfera che influenza emotivamente e cognitivamente sia i bambini che gli adulti.
Un ambiente esteticamente gradevole stimola la curiosità, favorisce la concentrazione e promuove il benessere emotivo.
Ne discende l’importanza dell’espressione artistica: raccontare lo spazio attraverso una documentazione di qualità, così come

valorizzare anche nei contesti educativi installazioni artistiche, contribuisce ad arricchire l'esperienza estetica e dà valore a quanto i bambini vivono nel servizio.

Dimensione relazionale

Lo spazio e la sua organizzazione hanno un forte impatto anche sulla qualità relazionale, in particolare sulle interazioni tra le persone che vivono il servizio. Ambienti che favoriscono relazioni positive e costruttive, che consentono un buon margine di libertà e di movimento e che trasmettono senso di fiducia e appartenenza sono essenziali per lo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini così come per il benessere degli adulti che vi operano. In particolare risulta centrale:

- **la configurazione sociale dello spazio,** che deve agevolare le interazioni, incoraggiare la collaborazione e creare opportunità per costruire relazioni significative tra insegnanti, bambini e famiglie;
- **il ruolo degli adulti,** ruolo chiave nel facilitare la dimensione relazionale, creando un ambiente di fiducia, rispetto reciproco e apertura al dialogo.

Dimensione narrativa

Ogni ambiente ha una storia intrinseca che può essere plasmata attraverso la progettazione intenzionale e raccontata attraverso la documentazione. A tal fine vanno ricercati:

- **ambienti che raccontano storie,** dove gli spazi possono essere concepiti per raccontare una storia specifica, (magari riflettendo la cultura locale, l'identità pedagogica…) oppure un tema centrale del progetto educativo del servizio, anche attraverso uno sfondo integratore capace di connettere la complessità delle esperienze che i bambini vivono;

- **coinvolgimento e partecipazione attiva** nella co-creazione della "narrativa" dello spazio, che deve poter coinvolgere tutti gli attori che prendono parte alla vita dei nidi e delle scuole dell'infanzia (bambini, educatori, insegnanti, genitori, personale ausiliario), considerandoli protagonisti di una progettazione condivisa che crea appartenenza.

Connessioni tra le dimensioni

Per apportare vera qualità agli spazi educativi, queste dimensioni vanno agite e pensate nella loro continua interazione e integrazione.

- **Dimensioni estetica e relazionale:** un ambiente esteticamente gradevole può contribuire a generare benessere e promuovere relazioni positive. Eventuali elementi estetici possono essere utilizzati per creare spazi distinti con l'obiettivo di favorire specifiche attività o interazioni.

- **Dimensioni relazionale e narrativa:** la disposizione degli spazi può facilitare o ostacolare le interazioni, influenzando la "narrativa" che ruota intorno alla vita quotidiana dei bambini. Ad esempio, una disposizione dei materiali che ha l'obiettivo di incoraggiare la collaborazione può contribuire a una narrazione di comunità e supporto reciproco.

- **Dimensioni narrativa ed estetica:** la storia che uno spazio racconta può essere enfatizzata attraverso scelte estetiche. Elementi visivi possono essere utilizzati per comunicare valori, obiettivi educativi o temi specifici.

3.2 - Possibili concetti organizzatori dello spazio

Uno spazio agito, funzionale e rispettoso dei bisogni di crescita dei bambini necessita di una progettualità che assuma nella loro interconnessione alcuni criteri di base che possono essere così individuati.

- ***Stabilità/flessibilità:*** *a*lcuni spazi di un nido o di una scuola dell'infanzia possono rimanere stabili nel tempo: pensiamo ad esempio a quei luoghi del servizio che per questioni funzionali non possono essere modificati in modo sostanziale.
  Tuttavia, negli ultimi anni il lavoro progettuale e riflessivo si è orientato allo sviluppo di competenze che sappiano supportare educatori ed insegnanti verso un uso sempre più flessibile degli spazi.
  Questa attenzione nasce dalla volontà che gli spazi sappiano adattarsi alle esigenze e ai bisogni dei bambini. La possibilità di modificarne la disposizione in base ai progetti e agli interessi emergenti di chi li abita quotidianamente favorisce infatti un ambiente più coerente, oltre che dinamico e stimolante.

- ***Privatezza/socialità:*** nel pensare lo spazio, sia interno che esterno, è importante cercare di predisporre zone che sappiano garantire privacy (come ad esempio piccole tende, tane e luoghi per nascondersi) e, al tempo stesso, ambienti capaci di supportare la socializzazione e la cooperazione tra pari (come centri di interesse che possano accogliere coppie o piccoli gruppi di bambini…).
  L'attenzione a queste due dimensioni consente di rispondere alle esigenze emotive e relazionali dei più piccoli, rispettando i tempi con cui ciascun bambino si appropria della dimensione interattiva e comunitaria tipica del nido e della scuola dell'infanzia.

- ***Autonomia/dipendenza:*** lo spazio può essere pensato per promuovere l'autonomia dei bambini, incentivare la loro libera iniziativa, aiutandoli a scegliere in modo consapevole. Al tempo stesso, alcuni spazi possono essere progettati prevedendo una maggiore presenza da parte dell'adulto che, lavorando sulla "zona di sviluppo prossimale", potrà proporre nuove opportunità di apprendimento accompagnando gradualmente il gruppo ad acquisire sempre maggiore competenza ed autonomia.

- ***Esplorazione:*** lo spazio, in modo particolare quello esterno, può essere pensato per incentivare l'esplorazione e la curiosità dei bambini: all'aperto si possono prevedere dislivelli e superfici diverse da percorrere, possibilità di dialogo con materiali differenti (rami, foglie, sassi). Anche nello spazio interno si possono proporre attività e materiali insoliti: ad esempio è possibile giocare con le luci (accese, spente, colorate, tenui), con i suoni, con materiali destrutturati, come quelli naturali o di recupero.

- ***Memoria:*** gli spazi interni ed esterni dei servizi educativi raccontano storie ed esperienze dei bambini e delle figure educative che li abitano. Il modo in cui uno spazio è allestito e documentato trasmette la sua identità educativa, permette di capire quali sono i pilastri della progettazione educativa, le idee pedagogiche di riferimento e le attività che vengono proposte, anche in collaborazione con le famiglie.
  Nel raccontare gli spazi è possibile trasmettere un'idea di continuità tra spazi interni ed esterni, valorizzando le esperienze che i bambini hanno vissuto dentro e fuori il servizio.

3.3 - Tenere traccia di cosa fanno i bambini agendo negli spazi

Come dichiarato in apertura, tra gli scopi principali di questo fascicolo è la volontà di offrire ad educatori ed insegnanti strumenti riflessivi ed operativi capaci di supportare il lavoro di osservazione e progettazione quotidiane. Tenere traccia di cosa i bambini fanno nei momenti di gioco, di come rispondono alle proposte, dei punti di forza/debolezza dei diversi tempi della giornata che trascorrono a scuola, è fondamentale per chi opera in un contesto educativo. Si tratta di un punto di partenza imprescindibile anche per poter ragionare sull'organizzazione spaziale e sul senso delle proposte educative realizzate "dentro e fuori".

Per educatori ed insegnanti, però, non è sempre facile annotare in modo sistematico quanto accade nei diversi momenti della giornata educativa: la quotidianità al nido e alla scuola dell'infanzia è densa di eventi difficili da cogliere nella loro complessità. A tal fine, nella seconda parte di questo lavoro, verrà proposto un possibile strumento operativo di analisi e di riflessione che, partendo da dati video, permette di riflettere a posteriori sulle proposte educative fatte ai bambini.

In questa parte, invece, verrà proposta a titolo esemplificativo una prima scheda di osservazione che permette di annotare in modo veloce e chiaro le esperienze che i bambini fanno, sia all'interno degli spazi educativi che all'aperto.

Tabelle di osservazione come questa possono essere costruite dal gruppo di lavoro in base al focus specifico che si intende osservare e agli aspetti della giornata educativa sui quali si desidera lavorare. Questo consente di concentrarsi, di volta in volta, su aspetti differenti della proposta educativa e di allenare le proprie competenze osservative.

Data **MOMENTO DELLA GIORNATA** **PICCOLO/GRANDE GRUPPO**
COSA FANNO I BAMBINI FUORI/DENTRO (QUALI INTERESSI, RICERCHE, AZIONI) ?
QUALI POSSIBILITA' /LIMITI EVIDENZIA LO SPAZIO?
QUALI POSSIBILITÀ / LIMITI EVIDENZIA IL TEMPO A DISPOSIZIONE?
QUALI RIFLESSIONI SOLLECITA QUESTA OSSERVAZIONE NELL'ADULTO?

Avere a disposizione materiale osservativo e strumenti di riflessione in itinere e a posteriori rappresenta un valido supporto alla riflessione collegiale, concorre alla crescita delle competenze professionali dei singoli educatori/insegnanti così come del gruppo e contribuisce a migliorare la qualità dell'offerta educativa.
Inoltre, poter riflettere criticamente sulle esperienze offerte sia negli spazi interni che esterni permette di capire meglio quali siano i reali interessi dei bambini, quali i loro bisogni più autentici, anche per riuscire ad individuare meglio le attività che possono essere portate "da dentro a fuori" e viceversa, in modo da dare ai bambini una concreta esperienza di continuità e coerenza.

3.4. L'organizzazione degli spazi

Ogni mattina la giornata educativa al nido e alla scuola dell'infanzia inizia agendo in uno spazio: i genitori portano i bambini "dentro" il servizio, negli spazi adibiti all'incontro e all'accoglienza ed è a partire da questi luoghi che prende forma la loro esperienza quotidiana. La possibilità di vivere a pieno lo spazio dipende però da "come" gli spazi vengono pensati, allestiti e raccontati. Le proposte educative che i bambini trovano nei nidi e nelle scuole dell'infanzia non sono mai "neutre": per tale ragione la riflessione rispetto al valore degli spazi e dei materiali messi a disposizione rappresenta un tema sempre attuale e mai esauribile.
Alla luce di questa premessa, saranno ora illustrate alcune tipologie di attività che i gruppi che hanno preso parte alla formazione hanno individuato come indispensabili per poter offrire un contesto educativo di qualità nel nido e nella scuola dell'infanzia.

1) GIOCO MOTORIO

I giochi motori[1] rappresentano un'attività fondamentale per promuovere le potenzialità dei bambini. Grazie ad essi vengono stimolate capacità fisiche, quali la coordinazione motoria, ma anche l'acquisizione di abilità sociali di base (il bambino impara a collaborare, a rispettare gli altri, ad attendere il proprio turno…). Attraverso il gioco motorio il bambino muove gli oggetti in modo intenzionale: spinge, traina, solleva, trasporta, manipola, sbatte e lancia, interiorizzando sempre più quali possono essere le proprie capacità e i propri limiti.

[1] Ferruccio Cartacci, *"Movimento e gioco al nido"*, Trento, Erickson 2013, capitolo 1, pp. 23-34

Sperimentando a livello motorio il bambino sarà in grado scoprire se stesso ed il proprio corpo: saltare, correre, arrampicarsi e rotolare sono azioni che stimolano la dimensione fisica, ma al tempo stesso emotiva ed espressiva del bambino.

2) LABORATORIO GRAFICO-ESPRESSIVO

Allestire centri d'interesse dove unire materiali differenti - strutturati e non strutturati, naturali e non - permette di creare momenti di apprendimento stimolanti. Mettere a disposizione anche all'esterno "tavoli da lavoro" con fogli o altre tipologie di supporto e materiali diversi tra cui poter scegliere offre interessanti e diversificate opportunità di espressione. In questi **piccoli atelier** si può manipolare, creare, disegnare, dipingere, sporcarsi, inventare forme nuove, offrendo ai bambini spazi di espressione autentica. Il supporto e la presenza della figura adulta in questi momenti è fondamentale per intercettare gusti e passioni, accogliere i vissuti dei bambini e rilanciarli. L'idea è di tenere al centro dell'attenzione il benessere fisico e psichico dei bambini, rispettando i loro tempi e i loro gusti.

3) GIOCO EURISTICO

Un'altra attività che può essere utile per creare proposte in continuità tra dentro e fuori è quella legata al gioco euristico. Il termine "gioco euristico" si riferisce a un tipo di attività ludica che valorizza l'esplorazione e la scoperta: si tratta di una proposta in cui è il bambino ad essere protagonista del suo apprendimento attraverso l'esperienza diretta e l'interazione con l'ambiente.

Il gioco euristico incoraggia i bambini ad esplorare materiali diversificati, senza un obiettivo prefissato: si tratta di un'esplorazione spontanea che favorisce lo sviluppo cognitivo, sensoriale e motorio.
Esempi di materiali che potrebbero essere utilizzati in giochi euristici includono oggetti di uso quotidiano come coperchi, spugne, scatole, tessuti, ma anche materiali tipici dell'ambiente esterno come frutti, bacche, pigne, foglie, rami, ecc. che i bambini sono liberi di toccare, esaminare, spostare e manipolare in modo creativo.

4) GIOCO SIMBOLICO

Nel gioco simbolico, i bambini utilizzano gli spazi e i materiali a disposizione per creare nuovi scenari, situazioni e storie, per interpretare ruoli e assumere differenti identità. Attraverso questa tipologia di gioco, i bambini possono esplorare e comprendere il mondo che li circonda, sviluppare abilità comunicative e sociali, affinare la loro capacità di pensiero creativo e narrativo. Inoltre, il gioco simbolico consente di unire e mischiare materiali solitamente usati negli spazi interni con materiali tipici dello spazio esterno.
Il gioco simbolico rappresenta per educatori ed insegnanti un momento di osservazione e riflessione fondamentale.
La figura adulta può prendere parte o meno al gioco realizzato dai bambini e, in entrambe le posizioni (partecipante e non partecipante), può comprendere ed osservare i bambini per cogliere quali sono i loro interessi e le esperienze di vita che li

hanno colpiti maggiormente. Nel gioco simbolico ogni bambino riporta infatti il proprio mondo interiore, le esperienze vissute e il suo peculiare modo di leggere ed interpretare gli eventi che lo circondano. Questo spazio diventa inoltre un'occasione privilegiata per entrare in relazione e promuovere la relazione tra pari.
Durante il percorso formativo educatori ed insegnanti hanno potuto riflettere e confrontarsi collegialmente sull'importanza di osservare questi momenti di gioco per riuscire ad intercettare i reali bisogni ed i vissuti emotivi dei bambini. Il gioco simbolico all'aperto offre molte opportunità per stimolare l'immaginazione dei bambini e promuovere l'esplorazione. Di seguito vengono riportate, a titolo esemplificativo, alcune esperienze che possono essere proposte per arricchire il gioco simbolico all'aperto.

- **Cucina all'aperto:** avere un'area per la cucina all'aperto, con pentole, cucchiai di legno e ingredienti naturali come foglie, bastoncini e pietre: i bambini possono immaginare di cucinare pasti, scambiarsi idee e opinioni sui cibi preparati e organizzare pic-nic.
- **Giardino d'avventura:** utilizzare una porzione dello spazio esterno per creare un "percorso avventura" con tesori nascosti e sfide: i bambini possono assumere il ruolo di esploratori o cacciatori di tesori.
- **Teatro all'aperto**: creare un piccolo palcoscenico all'aperto, con tessuti, cartoni e travestimenti: i bambini possono mettere in scena spettacoli teatrali improvvisati, narrare storie, recitare ruoli, dar vita a personaggi differenti o creare vere e proprie drammatizzazioni basate sulla loro immaginazione.
- **Villaggio o città:** attraverso l'uso di materiali come scatole, coperte, rami e sassi è possibile accompagnare i bambini nella creazione di un villaggio o di una piccola città all'aperto. I bambini possono assumere il ruolo di abitanti del villaggio, costruire case e negozi immaginari.

- **Scavo archeologico:** è possibile nascondere oggetti interessanti sotto strati di terra o sabbia e i bambini possono assumere il ruolo di archeologi, scavare e scoprire "reperti" nascosti.

Tutte queste esperienze possono essere inserite all'interno di una cornice narrativa e tematica (sfondo integratore) capace di dare senso e continuità alle esperienze, ad esempio, collegando le attività di gioco simbolico all'aperto con attività di lettura svolte all'interno del servizio.

5) LETTURE, STORIE E NARRAZIONI

Narrare, leggere e raccontare storie rappresentano pratiche fondamentali del progetto educativo del nido e della scuola dell'infanzia. Grazie alle storie i bambini scoprono mondi, sviluppano la creatività, comprendono le emozioni ed entrano in sintonia con l'altro da sé.
Durante i momenti di lettura risulta fondamentale accogliere e rilanciare quanto i bambini affermano e commentano: più il momento di lettura è partecipato più l'esperienza risulterà significativa.
La lettura, come molte altre proposte educative, può essere fatta sia negli spazi interni sia negli spazi esterni.
Creare occasioni di lettura in natura può divenire un'opportunità unica per coinvolgere i bambini in esperienze stimolanti, promuovere la connessione con l'ambiente esterno e supportare il loro benessere. Possono essere organizzate sessioni di lettura in aree all'aperto legate a temi naturali o ad esperienze che i bambini vivono fuori, come quella dell'orto. Per rendere l'esperienza ancora più coinvolgente possono essere costruiti dei veri e propri "percorsi narrativi" utilizzando elementi naturali come alberi, fiori e rocce. In ogni punto del percorso può essere letta una parte di storia, per poi lasciare ai bambini un momento per l'esplorazione concreta rispetto

a quanto letto. È inoltre possibile narrare sfruttando i suoni naturali come quelli delle foglie, del vento, degli uccellini, così come si possono usare oggetti naturali per ispirare e guidare la narrazione (pietre, foglie, conchiglie, frutti, ortaggi…). In questo modo si valorizzano linguaggi diversi, che sostengono sia il pensiero convergente (ragionamento e argomentazione) che quello divergente (capacità di creare collegamenti tra le conoscenze acquisite).

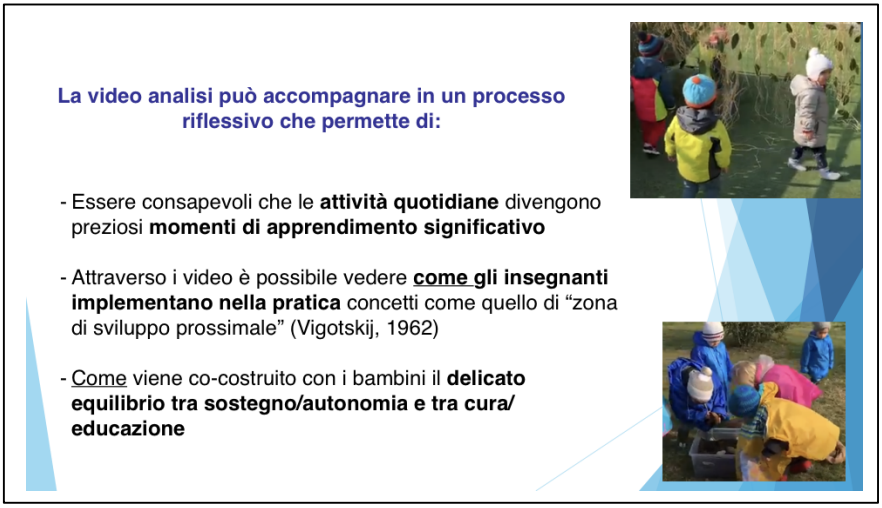
PARTE SECONDA

La videoanalisi come strumento per riflettere sugli spazi e sulla qualità dell'offerta educativa

1. LA METODOLOGIA DELLA VIDEOANALISI

In questa seconda parte viene presentato un affondo sulla metodologia della video analisi, strumento utilizzato nella ricerca educativa e agito durante il percorso di formazione dagli educatori e dagli insegnanti di scuola dell'infanzia.
La video analisi è uno strumento osservativo che permette di analizzare in differita estratti di vita quotidiana e può essere utilizzato al nido e alla scuola dell'infanzia a supporto della progettazione.
Sappiamo infatti che per la messa a progetto di esperienze intenzionalmente educative e di qualità è necessario avvalersi di strumenti osservativi in grado di restituirci ciò che accade all'interno della giornata educativa, al nido o alla scuola dell'infanzia, supportando i professionisti dell'educazione a leggere, analizzare e comprendere gli eventi che si succedono e a verificare l'efficacia delle scelte e delle azioni progettuali.
Il lavoro di osservazione e riflessione sulle pratiche permette di mantenere un dialogo aperto con i bambini, con le risposte, le iniziative, gli interessi e i bisogni che ci rimandano, dialogo che deve orientare la messa a punto di rilanci progettuali coerenti. Tutto ciò contro il rischio di procedere per impliciti, perché "si è sempre fatto così", o di riprodurre proposte preconfezionate che non tengono conto dell'imprevedibilità e dell'agito di ciascun bambino e bambina.
Le azioni e le pratiche dei professionisti dell'educazione, specie quelle routinarie e abituali, rischiano infatti di divenire inconsapevoli e non essere più oggetto di analisi critica. Tuttavia, l'evento educativo non è mai casuale, bensì è il risultato di un'intenzionalità, anche quando è implicita o inconsapevole. Ogni azione educativa è, infatti, sempre il risultato di una scelta, di un impegno, di una certa visione del mondo e di una progettualità che vuole trasformare le condizioni di partenza.

L'evento educativo implica sempre l'esistenza di una direzione intenzionale, più o meno manifesta (Iori, 2016).
Le audio-video registrazioni, o videoanalisi, trascritte e successivamente analizzate nei collettivi di lavoro, sono un valido strumento per riflettere sulla situazione educativa, come la scheda seguente ben sintetizza, poiché permettono di fissare, rilevare e analizzare dati che il professionista educativo non potrebbe cogliere nel momento contingente dell'evento educativo.



La pratica riflessiva che ne deriva risulta utile per alimentare e rinnovare il dialogo con tutte quelle situazioni, quali gli eventi educativi, che presentano tratti di unicità e irripetibilità.
Il focus sulla videoanalisi nasce quindi dalla volontà di offrire uno strumento che permetta di lavorare, in modo individuale e collettivo, a partire dall'osservazione di estratti di vita quotidiana all'interno dei servizi educativi.
Ogni momento della giornata educativa può divenire un'importante occasione di riflessione critica e oggetto di verifica sull'efficacia delle scelte progettuali che si assumono collegialmente.

I video, infatti, possono riguardare momenti differenti della giornata, quali le attività di gioco libero (all'interno o all'esterno) o strutturato, i momenti di routine (come il pasto), l'accoglienza o il ricongiungimento, oppure ancora altre esperienze, come la lettura. Con il ricorso alla video registrazione, educatori ed insegnanti possono rivedersi e osservare, ad esempio, come l'allestimento di spazi e materiali impatta sul loro lavoro e sul benessere dei bambini, sulla possibilità di iniziativa, di autonomia, di gioco.
Alla luce di queste premesse e a partire da una riflessione che riguarda la continuità esperienziale degli agiti negli spazi interni ed esterni, ora l'attenzione viene riposta sulle modalità di utilizzo della videoanalisi (fasi di una sessione di videoanalisi) e sui possibili supporti all'osservazione (griglie, liste, indicatori).
In generale, l'intenzione di offrire nuovi strumenti a sostegno dell'osservazione e della progettazione nasce dall'idea di voler supportare i professionisti (educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici) ad agire intenzionalmente secondo i principi della qualità e dell'inclusione, che si traducono in obiettivi quali:

- intercettare e analizzare i bisogni evolutivi e di sviluppo dei bambini;
- organizzare l'ambiente in modo funzionale ai bisogni e ai tempi evolutivi dei bambini;
- mantenere un dialogo continuo tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane;
- proporre esperienze educativo-didattiche agite sia nel gioco spontaneo che in quello strutturato;
- condividere con le famiglie le finalità e gli obiettivi delle attività didattiche, in una dinamica interattiva di ascolto e di collaborazione reciproca.

Utilizzare strumenti che consentono di lavorare in modo critico e congiunto nel perseguire questi obiettivi, permette ad educatori ed insegnanti di raffinare le proprie capacità osservative, maturando un atteggiamento di ricerca che porta a pensare la progettazione come un percorso sempre aperto, in dialogo con i bambini e le famiglie.
Un percorso che si configura all'interno di una modalità ricorsiva, costituita da momenti osservativi, progettazione, realizzazione del progetto e verifica dell'efficacia delle scelte e della loro traduzione operativa. Un percorso fatto di rilanci progettuali che possono diventare così originali e inclusivi, coerenti con ciò che si osserva, in stretta connessione con le iniziative, reazioni e bisogni dei bambini.
Avere un dato videoregistrato può permettere agli educatori/insegnanti la fruizione a posteriori di alcuni aspetti del loro agire in situazione, rendendo pensabile un processo osservativo e di analisi, che può divenire uno strumento capace di incentivare non solo la riflessione a posteriori, ma anche la capacità riflessiva in azione e la ri-progettazione dell'intervento educativo, offrendo nuove chiavi di lettura della complessità che caratterizza i contesti educativi.
Anche gli educatori e gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione hanno sottolineato più volte le potenzialità della video-analisi e, all'interno della documentazione individuale, ne hanno colto diversi punti di forza, che si trovano riportati anche dalla letteratura di tipo scientifico.
I dati videoregistrati poi possono circolarmente essere messi in gioco e discussi collegialmente, per creare una progettualità, a partire dai bisogni registrati, che graficamente può essere così sintetizzata:

INTERAZIONE ADULTO-BAMBINO e BAMBINO-BAMBINO → RIFLESSIONE COLLEGIALE → FORMAZIONE → PROGETTAZIONE

Dalle parole delle educatrici e delle insegnanti sottoriportate emerge quanto l'uso della video analisi abbia rappresentato un'occasione per mettere in discussione le pratiche educative consolidate:

"Potersi riguardare con una visione esterna alla situazione aiuta a cogliere più dettagli e sfumature che altrimenti si perderebbero".

"Trovo i lavori di gruppo una risorsa importante per scambiarsi idee, riflessioni e proposte".

"Sicuramente rivedere una propria attività o quella di un'altra educatrice può aiutare a trovare modo di migliorarsi e modo di confrontarsi con le altre educatrici, riuscendo a cogliere particolari che forse non si colgono da soli. Il gruppo di lavoro serve appunto per avere un momento di condivisione e riflessione sul lavoro che si svolge."

Nelle parole di insegnanti ed educatrici viene enfatizzata la possibilità di notare il dettaglio, di poter rivedere lo stesso video più volte e al tempo stesso poter cogliere anche il punto di vista delle altre colleghe:

"Nella pratica educativa quotidiana è utile osservare i particolari che grazie alla videoanalisi risultano salienti, quando normalmente non ci si farebbe caso."

"L'aspetto che maggiormente risulta utile grazie alla video-analisi è la possibilità di poter vedere con sguardo diverso le particolarità e sfumature, sia dei bambini che dell'agire educativo di noi educatrici, a cui spesso durante la quotidianità non si dà peso (movimenti, tono di voce, atteggiamenti etc..)"

Inoltre, poter guardare i video più volte, unitamente ad un confronto collegiale non giudicante, permette alle educatrici e alle insegnanti di cogliere meglio il punto di vista dei bambini e la loro effettiva

intenzionalità, in modo da poterla rilanciare ed eventualmente poter ripensare le azioni e i materiali proposti:

“La videoanalisi aiuta a cogliere aspetti, momenti, atteggiamenti e input dei bambini che possono non essere presi in considerazione."

“Trovo che la possibilità di guardare e riguardare delle videoregistrazioni sia un punto fondamentale per analizzare al meglio le pratiche educative: si possono cogliere molti dettagli che riguardano sia la relazione bambino-bambino, che la relazione educatrice-bambino. In particolare, secondo me la videoanalisi è un metodo molto utile per cogliere al meglio i bisogni dei bambini.”

1.1 La videoanalisi come supporto al lavoro in gruppo e alla collegialità

Un aspetto fondamentale che costituisce premessa e punto di arrivo di un gruppo che decide di lavorare con la metodologia della videoanalisi, e che è emerso anche durante il percorso formativo, è il miglioramento delle dinamiche relazionali e comunicative tra i professionisti coinvolti (educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici).
Trattasi però spesso di un percorso che non sempre è lineare e semplice, infatti l’uso di video che, al loro interno contengono pratiche educative delle quali le stesse educatrici/insegnanti sono protagoniste, rischia di generare alcune resistenze iniziali e il timore del giudizio altrui. Per tale ragione, all’inizio di una formazione o auto formazione che si avvale della videoanalisi, è importante sottolineare che nella visione dei video non c’è nessun intento valutante o giudicante ma che si tratta di un lavoro che serve solamente per crescere, per cogliere nuovi dettagli interattivi, per scoprire nuove chiavi di osservazione della realtà educativa e riuscire a comprendere meglio l’intenzionalità di ogni bambino presente.

Analizzare e riflettere sui dati osservativi all'interno della dimensione di gruppo non è sempre una pratica consolidata: va accompagnata costantemente anche dal coordinatore pedagogico.
Prendere confidenza con questa modalità di lavoro e adottarla all'interno dei processi riflessivi di gruppo, permette a tutte le figure coinvolte di costruire in modo progressivo fiducia reciproca.
La possibilità di lavorare in piccoli gruppi e di poter poi condividere quanto emerso in plenaria permette di comprendere quanta ricchezza di prospettive si può generare anche da un semplice estratto video di tre minuti. La condivisione di differenti punti di vista porta alla scoperta di nuove chiavi di lettura e contribuisce a creare un clima di gruppo orientato alla progettazione di rinnovate idee pedagogiche e didattiche.

"Credo che i lavori di gruppo siano molto utili, in particolare per la possibilità di confronto che offrono: il confronto è sempre una preziosa occasione di riflessione."

"Il lavoro di educatore credo sia un lavoro di squadra... un lavoro di gruppo… laddove la condivisione è il punto cardine. Quindi credo che discutere insieme su un particolare momento sia molto vantaggioso per tutte le educatrici. Osservare insieme un video e poi analizzarlo assieme permette di ricavarne molti punti di riflessione. Il condividere è aiutarsi a crescere e migliorare."

"La video analisi e la conseguente discussione in gruppo può essere molto utile laddove un'educatrice ha bisogno di un parere esterno e quindi di avere dal gruppo una riflessione costruttiva."

"Trovo che potersi confrontare in grande gruppo, inteso come gruppo di lavoro di più servizi, possa dare spunti nuovi. Potersi confrontare su punti di forza e punti di maggior criticità può mostrare gli spazi esterni con occhi diversi."

"Quello che mi ha colpito di più sono i punti di forza della video-analisi. Infatti potersi rivedere e confrontarsi con le colleghe utilizzando lo strumento del video è un elemento che permette di analizzare più a fondo e permette di scoprire anche aspetti che solitamente non sono così evidenti."

"La video analisi permette di rivedersi con uno sguardo esterno, se questo viene condiviso con altre colleghe permette di vedere sfumature sempre diverse ogni volta che il video viene riproposto trovo che questo sia proprio il punto di forza della videoanalisi."

2. IL PERCORSO FORMATIVO ATTIVATO: DECLINAZIONE DELLA SUA STRUTTURA, FASI DI ARTICOLAZIONE E GUADAGNI FORMATIVI

Il percorso formativo che ha utilizzato la videoanalisi come strumento riflessivo e che ha coinvolto insegnanti ed educatrici, si è articolato in fasi che hanno previsto una specifica scansione.
La prima parte del lavoro formativo si è focalizzata su contenuti di tipo teorico relativi agli studi e alle ricerche che si sono avvalsi della videoanalisi, unitamente ad una macro riflessione dove le teorie sono state contestualizzate e rilette in base ai tempi, agli strumenti e agli spazi del servizio educativo.
Obiettivo di questa prima parte è stato quello di supportare, attraverso spunti teorici e pratici, le capacità osservative degli educatori e degli insegnanti per permettere loro di incrementare competenze osservative e al contempo migliorare la capacità di saper cogliere l'intenzionalità e gli interessi dei bambini.

La seconda parte del percorso si è orientata verso gli aspetti pratici della videoanalisi attraverso riflessioni e lavori in gruppi misti di educatori/insegnanti provenienti da nidi o scuole dell'infanzia diversi.
Durante le sessioni di videoanalisi gli educatori e gli insegnanti hanno avuto il tempo e lo spazio per rivedere più volte alcuni estratti video di momenti salienti della quotidianità dei servizi.
La possibilità di rivedere i video in più riprese ha permesso di cogliere alcuni dettagli interattivi che normalmente sfuggono durante lo svolgimento delle attività quotidiane. Inoltre la possibilità di confrontarsi in gruppi misti ha consentito la condivisione di punti di vista differenti, contribuendo ad arricchire la lettura dei momenti educativi che sono parte della progettazione educativo-didattica dei servizi.
Questo lavoro riflessivo ha permesso di mettere in discussione alcune pratiche educative e al contempo di individuare una serie di punti di forza sui quali costruire la progettazione futura. La stessa letteratura scientifica conferma come la videoanalisi usata all'interno di percorsi di ricerca-formazione (Asquini, 2018)[2] mira ad avere obiettivi formativi e trasformativi[3].
I temi di maggiore interesse solitamente riguardano alcune macro-aree: l'organizzazione e la gestione di spazi, tempi e materiali, l'analisi delle modalità di interazione, relazione e comunicazione con i bambini e tra bambini (gestione del contatto fisico, comunicazione interpersonale con i bambini, gestione del pianto e dei possibili conflitti tra pari, ecc...) .
In questa sede vengono presentate, per completezza, tutte le fasi in cui solitamente si caratterizzano i percorsi di formazione e auto-formazione.

---

[2] Per approfondire le metodologia della Ricerca-form-azione cfr. Balduzzi, L., & Lazzari, A. Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti . In G. Asquini (Ed.), «La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive», (2018), pp. 63-74), Milano, FrancoAngeli.
[3] cfr. Cescato, S., Bove, C., & Braga, P. *Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici*, in «Form@re". Open Journal per la Formazione in Rete», 15(2) (2015), pp. 61–74.

Queste fasi sono state implementate e definite all'interno del progetto europeo Erasmus plus TRACKs[4] (Transitions Childrens and Kindergarten, vedere "*toolkit*" [5]) che ha coinvolto Polonia, Belgio e Italia in percorsi di crescita professionale che prevedevano l'uso sistematico della videoanalisi in quanto strumento utile ad aumentare la qualità dell'offerta educativa in ottica inclusiva (Balduzzi, Dalledonne Vandini, 2021).
La suddivisione in fasi viene fatta per semplificazione concettuale anche se è possibile che le fasi confluiscano l'una nell'altra in modo estremamente fluido.
Fondamentale è cercare di tenere in considerazione che i percorsi che si avvalgono della videoanalisi necessitano di tempi e spazi adeguati e volti alla riflessione.
Le fasi principali possono essere sintetizzate come segue:

Fase 1. Introduzione ai contesti e alla discussione sui video: spazi, teorie e valori di partenza

In questa fase preliminare, ogni nido o scuola dell'infanzia si racconta. Questo racconto può essere fatto per le colleghe di altri servizi o per la formatrice, che avrà lo scopo di stimolare dialogo, scambio e crescita professionale proprio a partire dalle dimensioni contestuali e dagli interessi particolari.
In questa fase l'attenzione viene posta sulla struttura e sull'organizzazione di spazi e materiali.
In questa sede, sono le stesse educatrici a raccontare i contesti e come questi vengono vissuti quotidianamente dai bambini e dalle famiglie.
Questa narrazione permette di condividere le prassi e le premesse pedagogiche che guidano l'agire quotidiano e al tempo stesso permette alla formatrice (e alle persone esterne al servizio stesso)

[4] per approfondire il progetto vedere il sito: http://www.tracks.socjologia.uj.edu.pl/en_GB/cele
[5]http://www.tracks.socjologia.uj.edu.pl/documents/138243923/140250127/TRACKs_Output2_Results_Report_it.pdf/b8921f51-4a97-44d4-8881-f61855b10cf2

di comprendere meglio i contesti e le necessità formative. Dopo questa fase introduttiva, può essere utile che la formatrice o la coordinatrice pedagogica (che ha il ruolo di mediare i momenti di riflessione e formazione) riprenda e rilanci quanto osservato in termini progettuali e contestualizzati stimolando momenti di riflessione condivisa in grande gruppo.
Terminata la prima fase di presentazione del contesto è possibile introdurre la videoanalisi come strumento formativo (principali teorie di riferimento), unitamente alle possibili griglie di osservazione (più o meno strutturate), che verranno utilizzate nelle fasi successive e nel corso di tutti gli incontri.
L'obiettivo principale è quello di creare un buon clima, in cui tutte le figure educative coinvolte possano sentirsi a proprio agio nell'esprimere opinioni e punti di vista personali.
In questa sede la formatrice o la coordinatrice pedagogica si concentrano anche sui valori educativi condivisi e sulle idee di cura ed educazione che accompagnano la progettazione quotidiana.

Fase 2. Selezionare insieme i video da guardare

A partire da quanto emerso nella prima fase, è ora importante cercare di cogliere e comprendere i temi educativi e le dimensioni progettuali di interesse per il gruppo.
Lo scopo è quello di unire il momento formativo con le risorse ed i bisogni situati, per poter decidere i video sui quali lavorare e negoziare così i contenuti della formazione.

Fase 3. Guardare più volte i video per approfondire le percezioni emerse (focus sulle interazioni)

Concentrandosi sull'interazione tra educatori/insegnanti e bambini, in questa fase il gruppo (formatrice, coordinatori pedagogici ed educatori) guarda più volte tutti i video selezionati per approfondire

le percezioni e i sentimenti degli educatori o degli insegnanti sulla situazione che è stata videoregistrata.
Osservare più volte i video aiuta i partecipanti a vedere nuove "sfumature" interattive e a prendere in considerazione possibili nuove "chiavi di lettura" dell'interazione educativa.

Fase 4. "Fase di decostruzione": problematizzare tutti i temi emersi, stimolare la riflessione incoraggiando i diversi punti di vista sullo stesso fenomeno

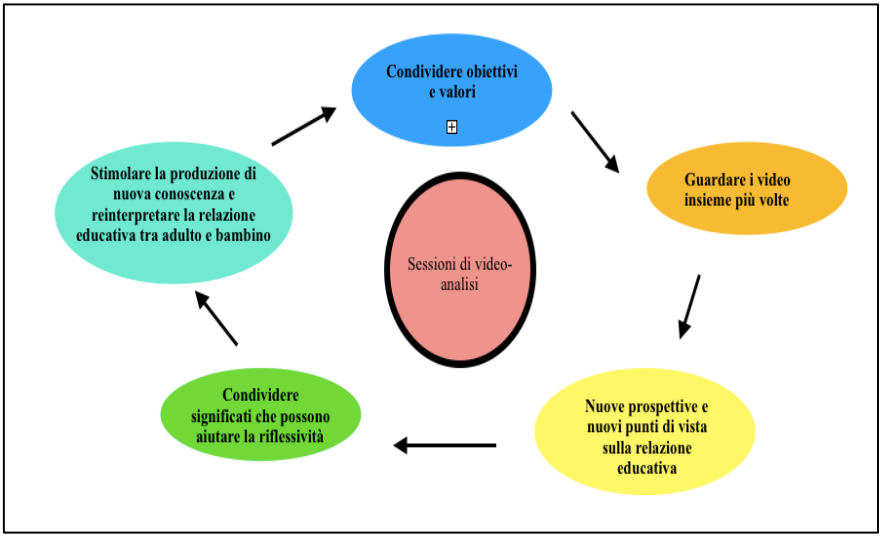
In questa fase la formatrice incoraggia tutti i partecipanti a condividere i loro punti di vista, i loro suggerimenti e le loro sensazioni riguardo ai video.
L'obiettivo principale è generare una complessa e ricca riflessione sullo stesso fenomeno videoregistrato.
La formatrice cerca di stimolare processi di riflessione condivisa, sostenendo un clima non giudicante e mediando tra tutte le percezioni in gioco.
Tutti i professionisti coinvolti hanno l'opportunità di approfondire sempre di più una singola attività educativa, analizzando quelle dimensioni che per loro rappresentano una sorta di "cardine" della pratica educativa quotidiana, come l'equilibrio tra partecipazione, coinvolgimento e intenzionalità o i modi in cui gli educatori parlano e interagiscono con i bambini.
Le dimensioni relazionali vengono osservate e lette nel dettaglio, dai momenti dove i bambini interagiscono e partecipano attivamente ai momenti più critici, dove i bambini piangono o discutono con i loro pari.
È all’interno di questa fase che il video viene decostruito e analizzato in ogni aspetto, dal macro al micro per comprendere tutte le possibili letture che possono essere fatte rispetto allo stesso evento educativo.

Fase 5. "Fase di co-costruzione": riflessione orientata alla costruzione di un linguaggio comune (mettendo insieme i diversi punti di vista emersi nella "fase di decostruzione")

Partendo da tutti i diversi punti di vista emersi nella fase di decostruzione, i partecipanti coinvolti collaborano per creare un linguaggio comune, orientato al miglioramento delle competenze osservative e progettuali.
Grazie al ruolo di mediazione della formatrice e della coordinatrice pedagogica, in questa fase gli educatori o gli insegnanti cercano di individuare i temi principali che potrebbero aiutarli a ripensare le loro attività educative quotidiane (organizzazione degli spazi, tempi e materiali, modalità di relazionarsi con i bambini, il supporto dell'autonomia dei bambini, la disposizione degli educatori nello spazio per incentivare la partecipazione, ecc…)

Fase 6. Identificare insieme (educatori, insegnanti, formatrice e coordinatrici pedagogiche) possibili attività educative che possano migliorare la progettazione futura e le competenze osservative quotidiane

Nell'ultima parte delle formazioni centrate sulla video-analisi i partecipanti si orientano a chiudere l'incontro individuando possibili strumenti volti a sostenere la riflessività in azione e a promuovere una progettazione più consapevole.
Vengono inoltre ripresi i principali temi emersi durante la riflessione in gruppo e si aprono nuove possibili domande.
Si può notare come in questo modo si generi un processo circolare in cui i nuovi interrogativi sono orientati a generare nuova consapevolezza e a favorire nuove e ricche riflessioni nel gruppo di lavoro.



Questa modalità di lavoro permette di lavorare su alcune competenze indispensabili per il lavoro educativo nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, che sono state implementate nel percorso formativo sulla metodologia della video analisi. In particolare l'attenzione si è focalizzata su:

- **capacità osservative e progettuali**: i partecipanti hanno avuto modo di confrontarsi sull'uso della video analisi come strumento osservativo e riflessivo e sulla co-costruzione di alcuni strumenti utili alla lettura critica dei video. Particolare attenzione è stata posta alla riconcettualizzazione delle prassi e degli assunti pedagogici e valoriali, spesso implicitamente sottesi alle prassi stesse, con co-costruzione condivisa di griglie di analisi;

- c**ompetenze riflessive**: i partecipanti hanno avuto la possibilità di raggiungere un buon livello di riflessività applicata ai temi oggetto della formazione. Ne sono esempio concreto la grande partecipazione attiva durante le riflessioni sui video, la volontà di

narrare i contesti di lavoro e di narrarsi come professionisti, portando l'attenzione sia sui punti di forza che sui punti di debolezza del proprio agito;

- c**ompetenze progettuali**: i partecipanti, alla fine del percorso di formazione, sono apparsi maggiormente orientati a ri-pensare e ri-progettare gli spazi e le modalità di interazione con bambini e famiglie.

2.1 Il ruolo del mediatore

Per fare in modo che una sessione di video analisi ottenga effetti formativi e trasformativi è molto importante il lavoro di ascolto e confronto messo in atto da colui che ha la responsabilità di mediare tra tutti i punti di vista che emergono.
Questo ruolo può essere ricoperto dal formatore, dal coordinatore pedagogico o da un educatore/insegnante scelto dal gruppo.
Colui che media ha la fondamentale funzione di accogliere le riflessioni di ognuno, fare domande e stimolare riflessioni, prestando attenzione ad ogni partecipante.
Oltre ad accogliere ogni punto di vista è importante che il mediatore sappia rilanciare quanto emerge in ottica progettuale, che sappia riportare il gruppo all'interno di una dimensione cooperativa e costruttiva.
Per fare questo può essere utile anche trovare occasioni dove chiedere ai partecipanti di produrre una documentazione sia collettiva che individuale, unitamente al diario di bordo sul quale annotare i pensieri e le considerazioni che emergono dalle riflessioni sui video.
Produrre questa tipologia di documentazione consente di tracciare la crescita del gruppo e di impostare gli argomenti e le proposte di lavoro delle formazioni successive in modo da rilanciare le tematiche che possono essere di maggiore interesse.

3. LA VIDEO-ANALISI COME STRUMENTO A SOSTEGNO DELLA CRESCITA PROFESSIONALE: PRINCIPALI PISTE DI RIFLESSIONE INTRAPRESE

3.1 Riflettere su spazi, tempi e materiali: come porre al centro il bambino con i suoi bisogni e interessi

La riflessione su spazi, tempi e materiali ha accompagnato costantemente il lavoro formativo durante la visione e l'analisi dei video. Essa ha rappresentato un fondamentale punto di partenza (prima dimensione che si coglie nei video) ed è stata anche un irrinunciabile punto di arrivo per progettare nuove proposte educative inclusive, capaci di tener conto degli interessi dei bambini, a partire dalla domanda centrale: *Quanto l'organizzazione dello spazio impatta sull'intera proposta educativa?*

Il modo infatti in cui un servizio educativo gestisce e organizza spazi e tempi ci dice molto della sua cultura pedagogica, dell'idea di bambino e della sua storia educativa.

Spazi, tempi e materiali influenzano tutte le esperienze di apprendimento e di partecipazione dei bambini e costituiscono l'identità di un servizio educativo.

Durante la visione dei video, il primo passo è interrogarsi sul ruolo di spazi, tempi e materiali rispetto alle situazioni educative che si osservano.

Molti momenti di riflessione individuale e collettiva sono volti a ri-pensare quali possano essere le soluzioni migliori per allestire gli spazi e organizzare attività educative capaci di coinvolgere i bambini con i loro interessi differenti.

La visione ripetuta degli estratti video, facilitando l'osservazione e l'analisi dei comportamenti dei bambini, aiuta a cogliere meglio gli interessi, le intenzioni e la partecipazione di ciascuno e contribuisce a individuare rilanci e interventi (su tempi, spazi e materiali) che possono sostenere nel tempo tale coinvolgimento.

Per gli educatori e gli insegnanti ragionare sulla continuità degli spazi attraverso questa metodologia, anche mediante l'uso di diverse griglie di osservazione, rappresenta una risorsa per poter cogliere meglio punti di forza e debolezza delle esperienze e delle proposte educative, allo scopo di riflettere sulle future progettazioni con un maggior numero di dati a disposizione.

Negli incontri di formazione, il focus di analisi e riflessione sull'organizzazione dello spazio, così come sulla scelta dei materiali, ha permesso a educatrici e insegnanti di diversificare le proposte educative rispetto alla ri-progettazione degli spazi, in un'ottica orientata a rendere gli stessi inclusivi e leggibili da parte dei bambini.

Dalla visione dei video, è infatti emerso che, nei casi in cui l'intenzionalità dei bambini e l'intenzionalità delle educatrici/delle insegnanti non era allineata, quasi sempre era l'organizzazione

degli spazi e dei materiali ad essere fuorviante e di difficile comprensione dal punto di vista dei bambini.
Riflettere su questi aspetti ha permesso di vedere in un'ottica più problematica anche l'assunto pedagogico legato alla "partecipazione dei bambini": i bambini spesso presentano modalità di partecipazione differenti e impreviste, hanno interessi che vanno oltre quello che educatrici e insegnanti riescono a prevedere ed immaginare.
Anche per quanto riguarda l'uso dei materiali, dalla visione dei video emerge quanto i bambini usino i materiali in modi estremamente creativi: organizzare spazi flessibili, in continuità tra dentro e fuori, può essere un'ottima strategia per riuscire davvero a realizzare un contesto capace di rispondere concretamente ai bisogni e agli interessi dei bambini, così come viene narrato da un'educatrice:

"La continuità tra dentro e fuori io la intendo come continuità di materiali e di proposte. Stessi materiali, stesse categorie di materiali riproposti nei vari ambienti e spazi del nido. Anche proporre vari centri di interesse porta al bambino a percepire una continuità: esempio, in una stanza un tavolino con la tempera rossa, un tavolino con la pasta pane con pezzi di lana rossi e un altro tavolino con fiori rossi da usare come pennello (esperienza che porta al bambino a vivere varie esperienze con la continuità del rosso). Oppure allestire nella stanza del nido un laboratorio di travasi con la terra e all'esterno del nido vasetti, terra e bulbi e attraverso i video posso vedere se la mia proposta ha senso per i bambini."

In seconda battuta la video analisi ha sollecitato il gruppo formativo a ricercare soluzioni progettuali ed operative diverse, che sinteticamente possono essere enucleate in:

- allestire le terrazze e il giardino (spazi esterni) secondo un filo conduttore che li leghi agli ambienti interni, sulla base del progetto educativo;
- alternare in modo abbastanza regolare la proposta di laboratori/attività in spazi esterni e interni;
- progettare percorsi sensoriali sia all'interno che all'esterno, fatti con materiali naturali, con un carrello pronto all'uso, da utilizzare all'interno e all'esterno;
- approfondire il tema "tempo" per pensare a proposte inerenti alle tematiche che si stanno affrontando;
- disporre di un mobile con diversi materiali che si possa spostare dentro e fuori;
- prevedere l'allestimento di spazi, angoli e laboratori preparati indifferentemente dentro la sezione e fuori, in terrazza o in giardino.

È da notare come nelle proposte e nelle riflessioni di educatrici e di insegnanti sia presente l'idea di sfondo integratore.
Trattasi questo di una modalità progettuale che si pone l'obiettivo di raccordare e intrecciare percorsi e competenze diverse (Zanelli, Marcuccio, Maselli, 2017) attraverso la creazione di una realtà di apprendimento significativa per i bambini. Questo può avvenire attraverso narrazioni e storie capaci di integrare la dimensione dell'apprendimento cognitivo con quella più emotiva, generando dei meta-apprendimenti. Tali narrazioni permettono di creare continuità tra gli spazi e i materiali, aiutando i bambini a creare collegamenti dotati di senso tra le varie attività.
Anche le proposte operative e progettuali fatte da educatrici e insegnanti riportano un'attenzione costante verso l'allestimento di spazi e narrazioni che consentono ai bambini di integrare e attribuire senso alle esperienze attraverso l'attivazione di connessioni interdisciplinari, facilitando in questo modo il consolidamento degli apprendimenti.

“Come gruppo di lavoro intendiamo perseguire l’idea che la zona esterna abbia la stessa valenza esperienziale della sezione di riferimento. Qui non vi sono confini, le attività iniziano in stanza e vedono il loro continuo all’esterno, e viceversa. Materiali in movimento, che diventano protagonisti delle nostre esperienze.”

3.2 Riflettere sulle relazioni e sugli scambi comunicativi

Un’altra dimensione sulla quale è possibile lavorare con lo strumento della video analisi è quella interattiva, relazionale e comunicativa. Attraverso i video è possibile osservare come educatrici e insegnanti usano, ad esempio, il contatto fisico e le sue funzioni diverse: a volte il contatto e la prossimità fisica servono per calmare i bambini, altre volte per guidare i bambini nel completare al meglio una certa attività e, in altri casi ancora, il contatto fisico può avere una funzione regolativa e normativa.
Tutte queste dimensioni possono essere osservate e discusse in gruppo, prestando attenzione soprattutto a quelle situazioni in cui la condotta dell'educatrice/insegnante presente nei video non sia pienamente “coerente” allo scopo educativo che intende raggiungere. Questa mancanza di coerenza tra obiettivi che i professionisti si pongono e quello che effettivamente fanno non è affatto intenzionale.
Educatrici e insegnanti non decidono consapevolmente di essere escludenti verso i bambini o di non riuscire a cogliere i loro bisogni: semplicemente questo accade perché i contesti educativi sono luoghi ricchi e complessi, dove non è sempre facile accogliere le esigenze di tutti.
In questo il video può venire in aiuto, può mostrare momenti in cui involontariamente alcuni bambini vengono esclusi dalle attività e può supportare i professionisti dell’educazione a ri-pensare gradualmente il loro agito, attraverso nuove strategie e nuove

consapevolezze (allestimento spazi, posizionamento nello spazio, attenzione al linguaggio non verbale).
Sappiamo quanto il contatto fisico con i bambini e lo scambio interpersonale costituiscano dimensioni fondamentali per il loro sviluppo socio-emotivo, per la costruzione del senso di fiducia e per la partecipazione attiva alle attività educative quotidiane (Page & Elfer 2013). Il contatto fisico diviene parte delle routines proposte ai bambini e rappresenta un elemento fondamentale anche per la costruzione dell'autonomia e del senso dell'altro.[6]
Lavorando con educatrici ed insegnanti sui video, è possibile concentrarsi sulle diverse dimensioni che caratterizzano il contatto fisico: momenti in cui il contatto è usato per rispondere al pianto dei bambini, sia in risposta ad una caduta o a situazioni di malessere (Holm Kvist, 2020), sia per contenere e mediare un litigio tra pari. Questi aspetti vengono trattati e discussi anche dalla letteratura (Cekaite, 2012; 2014) dove viene enfatizzata la funzione sociale ed educativa del contatto fisico e della prossimità fisica delle figure adulte di riferimento.
Nell'educazione della prima infanzia, il pianto dei bambini riceve spesso una risposta immediata volta a confortare il bambino e ad aiutarlo nella regolazione emotiva (Bateman, 2017). Le risposte agli episodi di pianto dei bambini sono anche trattate come un'opportunità, per insegnare ai bambini alcune regole di condotta e per trasmettere, in modo più o meno intenzionale, le norme sociali e morali di una determinata cultura.
Durante una piccola discussione tra bambini, capita spesso che educatrici e insegnanti li incoraggino a scusarsi reciprocamente e a comprendere il punto di vista dell'altro (Burdelski, 2013; Cekaite, 2012).
Osservando gli estratti video, emerge come al pianto dei bambini spesso il personale educativo risponda con sequenze orientate al

[6] Durante il lockdown, ad esempio, è stata proprio la mancanza di contatto fisico l'aspetto più complesso da gestire sia per educatrici e insegnanti sia per i bambini e il loro benessere (Dalledonne, Scipione, 2021).

problem solving collaborativo tra l'adulto e il bambino, con particolare attenzione alle emozioni sperimentate dai bambini (Butler & Edwards, 2018, p. 57), dove verbale e non verbale sono modellati in modo tale da trasmettere al bambino un senso di cura e di protezione (Cekaite & Kvist Holm, 2017).
Il modo in cui gli educatori rispondono al pianto si intreccia con le competenze e conoscenze legate alla loro professionalità. Anche nel momento in cui i bambini piangono, le figure educative sono costantemente orientate nel sostenere la loro autonomia, aiutandoli gradualmente ad apprendere in modo autonomo le possibili strategie per risolvere i problemi che incontrano. Lavorare sulle competenze osservative e riflessive degli educatori permette loro di sviluppare la capacità di notare, riconoscere e affrontare i momenti di pianto dei bambini come opportunità per creare occasioni di apprendimento significative. Lavorare sulle dimensioni di cura e di supporto all'autonomia e alla regolazione emotiva durante i momenti di pianto dei bambini permette così di lavorare anche sulla zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1962) in quanto attraverso questi momenti i bambini possono comprendere le funzioni sociali, e culturali del pianto sviluppando autonomia anche nella risoluzione dei compiti nella pratica quotidiana (Bateman, 2021).

Un'ulteriore dimensione sulla quale ragionare grazie alla videoanalisi, è quella relativa all'uso del contatto fisico per guidare e orientare la condotta dei bambini all'interno delle attività proposte.
Anche la ricerca di Craven e Potter (2010) mette in luce come le varie forme di contatto, quali abbracci e carezze, vengano utilizzate per orientare e a volte "dirigere" la condotta, l'attenzione e la partecipazione del bambino verso le attività educative, o per mitigare la trasmissione di regole o norme sociali (ad esempio attraverso l'uso di direttivi). Il contatto fisico, in questo modo, assolve ad una funzione educativa, capace di orientare il bambino

in modo mitigato e crea le premesse per un ambiente di apprendimento dove il bambino si sente sicuro.
In questo senso, insieme alle figure educative, abbiamo cercato di riflettere sull'intenzionalità dei bambini, sui loro bisogni e sui momenti in cui l'educatrice/insegnante sceglie di orientare la loro condotta, attraverso il contatto fisico.
Questo allo scopo di limitare e prevenire situazioni nelle quali le intenzionalità di educatori e bambini non siano allineate e la volontà del bambino non venga pienamente colta. Attraverso i video educatrici ed insegnanti possono notare come gli atti di accudire, aiutare, guidare ed orientare si intreccino e si completino con le parole e le indicazioni verbali[7].

Questo tema si interseca con un altro aspetto molto ricorrente nelle riflessioni ovvero il "controllo".
Quando si ragiona sui video, ed in particolare quando si cerca di dare un senso al perché si è deciso di agire in un determinato modo, (ad esempio "*perchè non hai passato il libro ai bambini? Perché hai deciso di intervenire/non intervenire subito?"*) emerge che spesso, alle spalle delle scelte, c'è il timore di perdere il controllo della situazione e in modo ancora più significativo quando si è all'aperto.
Più i bambini sono piccoli più questa tematica emerge. Ascoltando le parole di educatrici ed insegnanti è possibile comprendere quanto spesso la perdita di controllo sia associata ad una perdita di autorevolezza e competenza.
Questo fa sì che spesso, pur di non perdere il controllo, le figure educative tendano a sostituirsi ai bambini nel terminare le attività

[7]Ad esempio la visione di un video in cui l'educatrice risponde alle richieste di aiuto di un bambino nel comprendere come svolgere il compito guidandolo anche fisicamente ma senza sostituirsi a lui ci ha permesso di lavorare sul concetto di intenzionalità dell'adulto vs intenzionalità del bambino. Se l'educatrice guida senza sostituirsi, il bambino viene considerato come capace di portare a termine il suo compito in modo autonomo. Conoscendo il bambino e le sue capacità, l'educatrice attraverso i gesti e il contatto fisico è in grado di offrire un sostegno appena sufficiente all'interno della zona di sviluppo prossimale (Theobald, 2019).

assegnate, decidano di non dar loro libero accesso ai materiali oppure abbiano il timore di portarli all'esterno.
Permettere al gruppo di lavoro di avere uno spazio e un tempo di confronto aperto su questi temi consente di consolidare la dimensione collegiale e al tempo stesso aiuta ad avere maggiore fiducia nel "perdere" il controllo, per andare davvero incontro alle esigenze e richieste dei bambini.

In conclusione di questo paragrafo, è importante sottolineare come l'uso dei video diviene un'importante risorsa per sostenere quella che in letteratura viene definita "*professional vision*" (Goodwin, 1994), ovvero ciò che educatori ed insegnanti percepiscono e considerano importante nel loro lavoro quotidiano. Le linee europee sulla qualità dei servizi educativi sottolineano l'importanza di saper riconoscere gli stili di comunicazione non verbale dei bambini, la loro intenzionalità e i loro interessi e questo processo può essere aiutato e sostenuto da metodologie quali la videoanalisi che, attraverso strumenti di osservazione (griglie più o meno strutturate) volti ad individuare possibili micro-processi di esclusione sociale, permette alle figure educative che lavorano nei servizi per l'infanzia di comprendere le dinamiche relazionali e comunicative instaurate con i bambini.

4. UNO STRUMENTO A SUPPORTO DELLA RIFLESSIVITÀ: OSSERVARE I VIDEO ATTRAVERSO GLI INDICATORI DELL'ISSA QUALITY FRAMEWORK[8]

L'Issa Quality Framework (IQF) è un documento di riferimento fondamentale se si parla di riflessione e valutazione della qualità dei servizi educativi e ha l'obiettivo primario di supportare la formazione di educatori e insegnanti in una prospettiva di advocacy.
L'IQF è stato redatto da esperti per la prima infanzia provenienti da tutta Europa ed è suddiviso in **nove aree di interesse** all'interno delle quali vengono elencati una serie di **indicatori di qualità** che possono orientare i professionisti dell'educazione nell'osservazione e nella progettazione di contesti educativi inclusivi e di qualità. Si tratta di un documento estremamente versatile, di facile lettura e applicabilità. Trattandosi di un documento così flessibile esso può essere usato come strumento di lettura e osservazione dei dati video. In questo senso, si tratta di uno strumento estremamente ricco di spunti per la riflessione sul contesto educativo e sulla dimensione relazionale. In primo luogo questo documento presenta un approccio alla prima infanzia di tipo olistico, dove le dimensioni dell'educazione e della cura sono considerate come fortemente connesse ed interdipendenti.
Gli indicatori presenti all'interno dell' IQF sono molteplici e permettono di far emergere la prospettiva di educatrici e insegnanti, i bisogni e l'intenzionalità dei bambini, le dimensioni contestuali (spazi, tempi, materiali) e le dimensioni prettamente relazionali. In questo contesto alcune aree possono essere funzionali, tra cui:

- area 1, relativa alla dimensione relazionale: prossimità, ascolto, controllo, tono della voce, supporto alla relazione tra pari e tra educatore bambino

[8] https://issa.nl/

Indicatori su cui riflettere per l'analisi delle pratiche rappresentate nei video (I)

L'educatore/educatrice:

1.1 mostra ai bambini che quello che loro gli/le stanno comunicando è importante

1.2 risponde in modo proattivo ai segnali attraverso i quali i bambini mostrano le loro preferenze/ interessi/ scelte

1.3 risponde ai bambini in modo empatico tenendo conto delle loro caratteristiche individuali e del loro personale modo di comunicare

1.4 mostra rispetto per il bambino come *esploratore attivo*, artefice del proprio percorso di apprendimento, accogliendone e rilanciandone le iniziative

Indicatori su cui riflettere per l'analisi delle pratiche rappresentate nei video (III)

L'educatore/educatrice:

3.1 mantiene il contatto oculare con il bambino quando comunica con lui

3.2 quando comunica con il bambino usa un tono di voce che veicola autentico interesse per ciò che fa, comprensione, premura e affetto

3.3 utilizza un linguaggio del corpo rilassato, aperto, che trasmette calma ed esprime attenzione e interesse nei confronti del bambino

3.4 riconosce l'importanza delle relazioni tra pari e utilizza strategie per facilitarle

- Area 2, legata al valore della comunità e al supporto delle famiglie: spesso l'analisi dei dati video si è intrecciata alla dimensione legata al supporto della genitorialità, ai bisogni delle

famiglie e alle risorse da attivare per accompagnarli nel percorso di crescita evolutiva dei bambini e nella dimensione di comunità (nonni, rete con i servizi del territorio e le risorse presenti)

- Area 6, osservazione, documentazione, riflessione e progettazione: quest'area spesso rappresenta il punto di partenza e il punto di arrivo delle formazioni che si avvalgono di metodologie partecipate (come la videoanalisi). Non si può parlare e ragionare sugli spazi e sulle relazioni senza tenere in considerazione queste importanti dimensioni.

Da questi primi elementi si può rilevare come l'IQF, per ogni area, presenti una serie di indicatori che guidano la lettura e la valutazione delle situazioni educative. Per tale ragione risulta essere uno strumento di osservazione con alcuni punti di forza:

1. Gli indicatori sono semplici, chiari e si adattano alle sfaccettature contestuali
2. Ogni gruppo di lavoro può scegliere su quali aree e quali indicatori lavorare (la griglia di osservazione è co-costruita dai professionisti coinvolti)
3. Indicatori diversi permettono di cogliere sfumature differenti dello stesso fenomeno (è possibile analizzare lo stesso video facendo riferimento ad aree/indicatori diversi per ragionare in modo completo e ricco)
4. Aree ed Indicatori guidano il lavoro di lettura e analisi dei video senza "circoscriverlo" in visioni ristrette, che non riescono poi a tenere conto della complessità del fenomeno
5. Decidere e negoziare le aree e gli indicatori sui quali lavorare consente al gruppo di produrre processi riflessivi che portano anche alla definizione di ciò che conta per loro a livello educativo, della loro idea di bambino, di famiglia, di partecipazione e relazione.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE E GUADAGNI FORMATIVI: RENDERE LA VIDEOANALISI UNA METODOLOGIA APPLICABILE E SOSTENIBILE NEL TEMPO

Questo fascicolo è partito da una riflessione sul ruolo degli spazi (interni ed esterni) e dei materiali nell'esperienza di apprendimento dei bambini e nelle loro concrete possibilità di partecipare attivamente alla vita educativa fin dalla primissima infanzia. Tenendo in considerazione l'importanza che ricopre lo spazio come elemento del contesto educativo e quanto lo spazio esterno sia divenuto un luogo fondamentale dove incentivare, supportare e valorizzare occasioni di apprendimento significative per i bambini, è stata presentata un'esperienza formativa che ha coinvolto educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia nella progettazione degli spazi in continuità, supportata dall'utilizzo dello strumento della video analisi, una metodologia di ricerca capace di orientare concretamente il lavoro riflessivo dei professionisti dell'educazione.

A conclusione di quanto trattato può essere sinteticamente evidenziato come la videoanalisi sia uno tra i possibili strumenti osservativi utili a individuare micro-dettagli interattivi, capaci di guidare nella riflessione sulle prassi, a supporto della progettazione e della crescita professionale. In particolare, si è sottolineato il suo contributo nell'assunzione di una postura di ricerca capace di interrogare i fenomeni educativi e di individuare risposte progettuali efficaci e di qualità, da sottoporre ricorsivamente a procedure di osservazione, ponderazione, verifica e valutazione.

Come supporto a tale crescita professionale e alla costante riflessione sulla progettazione degli spazi dentro/fuori, ci si è avvalsi della metodologia della videoanalisi unitamente alla proposta di possibili griglie di osservazione (IQF).

Ogni griglia di osservazione proposta, oltre ad accompagnare educatrici/insegnanti nell'analisi e nella lettura dei video, aveva lo

scopo di sostenerli anche nelle osservazioni in situazione durante la pratica educativa. Il lavoro di analisi delle videoregistrazioni si è mostrato utile a supportare una riflessività sulle pratiche, da svolgersi a posteriori, grazie alla visione e alla condivisione di gruppo. Ha offerto nuovi spunti teorici e pratici, nuove possibili chiavi di lettura e interpretazione della realtà educativa in cui le educatori operano.
Ha infine permesso alle figure educative di far emergere il loro punto di vista, di mettere in discussione quelle pedagogie implicite che involontariamente influenzano l'agire educativo, generando nuova conoscenza e nuove consapevolezze grazie anche al confronto in gruppo.

5.1 Guadagni formativi nell'utilizzo della videoanalisi

A titolo esemplificativo, alla luce di quanto riportato nel documento, si riportano le ricadute che l'utilizzo della video analisi può avere su un gruppo di professionisti in formazione. .
In particolare, in sede di verifica finale, le coordinatrici dei gruppi hanno sottolineato che educatrici e insegnanti hanno raggiunto due obiettivi fondamentali alla fine del percorso formativo:

1 - Gli spazi interni ed esterni dei nidi/scuole dell'infanzia sono organizzati, pensati e vissuti in continuità, permettendo ai bambini di vivere un'esperienza di apprendimento significativa ed integrata. Questa idea di continuità è stata ampiamente implementata dalle educatrici e dalle insegnanti che ormai trascorrono sempre più tempo all'esterno .

2 - Le educatrici e le insegnanti hanno interiorizzato la metodologia della videoanalisi e chiedono di essere riprese in situazioni particolari per poter lavorare sulle riprese video in sede di collettivo o individualmente insieme alla coordinatrice.

La videoanalisi è percepita come uno strumento utile e come una metodologia efficace per migliorare nel lavoro quotidiano.
A fine percorso, c'è stata disponibilità a mettersi in gioco, anche personalmente, per migliorarsi come professioniste e per migliorare la progettazione educativa nel breve e nel lungo termine.

5.2 Possibili chiavi vincenti: supportare la crescita professionale a partire dalla videoanalisi

Infine, a completamento del presente documento, merita elencare, in una logica di conoscenza generale e di approfondimento, una serie di **"key success factors"** indispensabili per pensare progetti di formazione basati sull'uso della videoanalisi.
Questi elementi sono orientati a rendere i percorsi di formazione replicabili e sostenibili nel tempo:

1. Partire da un'analisi preliminare del contesto educativo

Per comprendere meglio su quali tematiche declinare la formazione è fondamentale accedere ai contesti educativi, comprendere e conoscere punti di forza e spazi di crescita di tali luoghi.
Conoscere i contesti, farseli narrare da educatori/insegnanti stessi che li vivono e li abitano quotidianamente, consente di fare una lettura del bisogno formativo locale e situata.
Questo lavoro iniziale permette di creare le condizioni per stimolare concretamente la riflessività sulle pratiche educative quotidiane perché parte da argomenti percepiti come urgenti e importanti dai destinatari stessi della formazione.
In questa fase preliminare, è importante dare particolare attenzione alle esperienze pregresse, alla storia e all'organizzazione dei contesti educativi, per ottenere una comprensione più ampia e più profonda del contesto e delle esigenze dei soggetti coinvolti (educatori, insegnanti, bambini e famiglie).

In quest'ottica, gli obiettivi e i valori del progetto dovrebbero essere condivisi con gli educatori, al fine di coinvolgerli nel processo di sviluppo professionale come co-ricercatori.

2. Adottare strumenti di lavoro ad hoc

- **Qualità audio e video della telecamera:** per produrre filmati di buona qualità per le sessioni di videoanalisi è necessario disporre di strumenti adeguati per la registrazione video (audio e video di buona qualità che consentano un migliore accesso ai dati).

- **Un approccio metodologico coerente e un insieme di strumenti appositamente progettati** sono fondamentali per condurre con successo il processo di formazione e di ricerca: in questo senso, la negoziazione e la co-costruzione di possibili griglie di osservazione permette, di volta in volta, di focalizzare lo sguardo del gruppo su aspetti differenti dell'agire educativo per poi integrarli nei momenti di restituzione in plenaria.

3. Favorire il cambiamento sostenibile aumentando la professionalità dei partecipanti: consapevolezza e competenza

- **Usare i dati video come documentazione pedagogica per costruire un patrimonio di pratiche condivise nel servizio.** I dati video potrebbero diventare un utile patrimonio di pratiche per documentare l'attività educativa e di cura attuata nei servizi per la prima infanzia e, di conseguenza, parte integrante del patrimonio condiviso di conoscenze ed esperienze che caratterizzano la documentazione di ogni servizio.

- **Garantire che le opportunità di riflessione collettiva sui dati video siano organizzate in modo sistematico (avere un**

tempo e uno spazio per riflettere e lavorare in gruppo): uno degli elementi che possono maggiormente favorire il successo dei percorsi di formazione che usano la videoanalisi è la possibilità di avere uno spazio e un tempo da dedicare a questa attività di riflessione collettiva.
I professionisti coinvolti hanno infatti sottolineato quanto sia utile che questo tipo di lavoro sia organizzato e calendarizzato in modo sistematico per garantire momenti di riflessione e formazione nei quali analizzare i video, visionare lo stesso video più volte e riflettere apertamente con i colleghi.

- **Valorizzare il ruolo di mediazione dei coordinatori pedagogici:** si tratta di figure professionali chiave, in grado di dare continuità sia al "punto di vista esterno" dei ricercatori/formatori che al "punto di vista interno" degli operatori coinvolti nel processo di sviluppo professionale.
  La sua attività di mediazione non si limita a dare continuità tra istanze 'esterne' e 'interne', ma è anche legata alla competenza professionale di saper dare una 'continuità temporale' in grado di tener conto della storia del servizio (il passato), delle sfide che caratterizzano la sua vita quotidiana (il presente) e delle direzioni di crescita e miglioramento (il futuro).

- **Prevedere una sessione di follow-up** al termine del processo, per far luce sui punti di forza e di debolezza delle attività svolte e per dare “voce” a tutti gli operatori coinvolti nel percorso di sviluppo professionale e di ricerca.

4. Fornire opportunità di sviluppo professionale in team

- **La creazione e la promozione di un clima di fiducia, non giudicante,** tra tutti i professionisti coinvolti è una condizione cruciale per promuovere l'impegno significativo degli educatori

coinvolti nei percorsi di sviluppo professionale e per assicurare il successo di questi ultimi. Al fine di sostenere la crescita professionale e l'autentica riflessività all'interno del team, è importante che ogni attore coinvolto abbia fiducia nei confronti dei propri colleghi. Questo permette di superare le barriere e le resistenze legate alla sensazione di essere "messi in discussione" e facilita un maggior grado di libertà e fiducia nell'esprimere opinioni divergenti all'interno del gruppo.

- **Proprietà dei video e delle immagini**: è molto importante chiarire fin dall'inizio che le immagini e le analisi video verranno utilizzate solo per attività orientate alla crescita e allo sviluppo professionale, non alla valutazione. Ciò contribuisce a creare la fiducia reciproca necessaria all'interno del gruppo di professionisti che intraprendono insieme questo percorso di apprendimento e crescita professionale.

PARTE TERZA

Le proposte educative-didattiche

Nella prima parte di questo fascicolo è stata presentata una riflessione sull'importanza di creare un continuum nel modo in cui i bambini esperiscono e vivono l'ambiente educativo, nella seconda è stata proposta una possibile strategia di riflessione e analisi delle attività e delle esperienze agite con i bambini (quadri concettuali e pratici della videoanalisi).

Ora, in questa sede, vengono presentate alcune attività all'interno delle quali è possibile scorgere i risultati del lavoro di riflessione, analisi e progettazione dello spazio vissuto nel percorso formativo. Trattasi di una serie di proposte educative che hanno lo scopo di riportare alcuni esempi pratici, sperimentati dal personale educativo, comprensivi di attività capaci di connettere gli spazi e dare continuità all'esperienza dei bambini.

Sono attività che risultano fortemente interconnesse tra loro e che possono essere proposte ai bambini in continuità e/o contemporaneamente a seconda del percorso educativo predisposto ad inizio anno.

Queste stesse attività possono essere osservate e lette a partire dai concetti chiave e dagli strumenti proposti nella seconda parte di questo fascicolo (in particolare con il supporto dell'Issa Quality Framework) con l'obiettivo di supportare uno sguardo professionale attento ai vissuti dei bambini e al **ri-pensare e ri-progettare le attività a partire da ciò che viene osservato in termini di punti di forza e possibili criticità.**

Questo agevola il **porre il bambino al centro** della proposta educativa e, al contempo, creare le premesse per essere un **"professionista riflessivo",** capace di rispondere alle esigenze contestuali.

PROPOSTA EDUCATIVA 1: L'ORTO DIDATTICO

L'esperienza nell'orto rende lampante il ciclo vitale delle piante, le sue fasi, la sua evoluzione; rende sperimentabili le caratteristiche di ogni varietà di pianta, sia essa coltivata o selvatica, e i suoi diversi modi di soddisfazione delle esigenze primarie.
Le parti delle piante sono componenti osservabili e toccabili, permettendo ai bambini di esercitare le loro competenze osservative, esplorative e di cura.

Descrizione attività

Grazie all'orto didattico è possibile coinvolgere i bambini in un percorso multisensoriale, capace di supportare numerose competenze proto-disciplinari. Di seguito un esempio di come possono essere organizzate le diverse fasi nell'arco di un intero anno educativo:

- preparare la terra per accogliere semi e piantine;
- organizzare momenti in cui far vedere ai bambini i progressi e la crescita delle piantine (trasmettere l'idea di cura e di quanto è importante osservare le differenti grandezze, fare ipotesi, vedere i cambiamenti);
- raccogliere i primi frutti;
- dall'orto alla tavola: sperimentare il processo del lavorare i cibi, processo che permetterà i bambini di aumentare la loro consapevolezza rispetto all'ambiente e alle stagioni, ponendo le premesse per una buona educazione alimentare;

- documentare, ovvero proporre ai bambini attività creative riguardanti le specie coltivate nell'orto, fare foto e/o video per le famiglie e per i bambini stessi;
- allargare le esperienze vissute in prima persona con letture sulla natura, sul rispetto dei tempi e delle stagioni, sull'orto, per permettere ai bambini di creare collegamenti significativi tra tutte le attività proposte;
- incentivare il lavoro/collaborazione fra pari per piantare, curare e raccogliere il cibo che è stato coltivato (partecipazione e impegno di ognuno);
- valorizzare l'osservazione dei bambini nel cambio delle stagioni, ad esempio nel caso di una nevicata portare l'attenzione dei bambini su quanto questa copra tutto e possa proteggere l'orto. Le piantine possono riposare in attesa di una nuova primavera. Questo aiuta i bambini a cogliere lo scorrere del tempo:
- elaborare un calendario anche per i genitori, che a turno (se lo vorranno) avranno la possibilità di curare l'orto nel mese estivo, in cui la scuola sarà chiusa, e potranno raccogliere i frutti e le verdure. E' un impegno importante, condiviso con i loro bambini, una continuità di condivisione tra scuola e famiglia che aiuta nella costruzione di un rapporto di fiducia e collaborazione.

Spazi e materiali

- spazio: all'aperto (una sezione del giardino);
- materiali: vari utensili per lavorare la terra, semi, piccola staccionata in legno (utile se si vuole delimitare l'orto), alcuni annaffiatoi, bastoncini per il supporto piante.

Dimensioni relazionali e interattive attivate

- dimensione di gruppo: lavorare insieme ed aiutarsi;
- collaborazione e alleanza con le famiglie coinvolte (es. durante la cura estiva dell'orto);
- collaborazione tra colleghe per creare uno sfondo narratore intorno alla documentazione e alle attività educative proposte quotidianamente ai bambini.

Aspetti sui quali orientare l'osservazione e la riflessione

- l'iniziativa spontanea dei bambini;
- i momenti in cui i bambini collaborano tra pari per raggiungere lo scopo dell'attività;
- il livello di benessere e soddisfazione dei bambini;
- i materiali "preferiti" rispetto ad altri;
- in quali/quante occasioni i bambini richiedono l'intervento della figura adulta;
- eventuali bambini che partecipano meno, per individuare possibili modalità di coinvolgimento.

PROPOSTA EDUCATIVA 2: “HOTEL PER INSETTI”

Gli hotel per insetti o bug hotel sono strutture, dalle svariate forme e dimensioni, capaci di fornire micro-habitat idonei per garantire a diversi insetti un rifugio dove svernare o accogliere le nuove generazioni.

Descrizione attività

La struttura deve avere caratteristiche tali da garantire un riparo asciutto, lontano dai venti ed esposto al sole di sud-est.
Per ospitare il maggior numero di organismi diversi è necessario creare al suo interno degli appositi spazi riempiti con materiali differenti, a seconda delle esigenze specifiche. I bambini possono collocare l’hotel per insetti nel loro orto. Costruire questo tipo di struttura permette di lavorare sulla manualità fine, nel mentre supporta la comprensione della biodiversità e dell’importanza di preservare ogni specie presente nell’ecosistema.

Durante la realizzazione dell’hotel per insetti è inoltre possibile:
- creare uno sfondo narratore, portare i bambini a visitare un museo naturale (esempio percorsi didattici del MUSE) per sperimentare quanto appreso nel contesto educativo anche all’interno dei luoghi di apprendimento messi a disposizione a livello territoriale;
- valorizzare la dimensione della scoperta e dell’osservazione attenta e paziente;

- “costruire insieme”, costruzione del senso dell’altro da sé e dell’importanza del lavoro in gruppo.

Spazi e materiali

- spazio: all’esterno o nell’orto;
- materiali: canne di bambù, tronchi forati, mattoni, scatole con fessure verticali e contenenti steli erbacei, scatole con fessure orizzontali e contenenti cortecce o paglia, vasi di terracotta con paglia, pigne, coppi, etc.

Dimensioni relazionali e interattive attivate

- lavoro in gruppo e tra pari;
- relazione tra educatrici/insegnanti e bambini (domande, dubbi, richieste, scoperta di nuovi interessi…)

Aspetti sui quali orientare l’osservazione e la riflessione

- in che modo i bambini usano la manualità fine per costruire l’hotel per insetti;
- quali sono i materiali prediletti e quali sono le loro modalità di impegno creativo;
- le interazioni in gruppo e tra pari;
- quali sono le domande e i dubbi dei bambini, da annotare;
- quei bambini che eventualmente non partecipano o sembrano più resistenti. Quali sono i loro timori, paure, dubbi?

PROPOSTA EDUCATIVA 3: LE CHIOCCIOLE

A partire dalle chiocciole che i bambini possono trovare e raccogliere nello spazio esterno, è possibile prevedere un percorso didattico capace di connettere in modo efficace la dimensione della cura (relazionale, emotiva) con le capacità di apprendere cose nuove, osservare con stupore e curiosità, partendo da elementi naturali che colpiscono l'interesse dei bambini e la loro attenzione.

Descrizione attività

L'attività può prendere avvio dall'iniziativa dei bambini e successivamente assumere molteplici declinazioni durante l'intero anno educativo. Aiutare i bambini e guidarli nell'osservare e rispettare i piccoli animali, rappresenta una preziosa occasione di apprendimento. In particolare permette di:

- riflettere sulle dimensioni, consistenze e colori, anche attraverso l'uso del microscopio (grande, piccola, media, schiacciata, allungata, liscia, ruvida, a righe, a strisce);
- costruire il senso del tempo, le chiocciole vanno in letargo (osservazione paziente);
- catalogare le specie raccolte, ordinare e organizzare per tipologia e colore;
- preparare il terrario che ospiterà le chiocciole, lavorando sulla dimensione di cura e rispetto della natura e delle specie animali (capire cosa serve alla chiocciola, quale sia il suo habitat ideale, comprendere di cosa si nutre) attraverso domande e riflessioni tra bambini e tra bambini ed adulti;
- documentare e restituire il senso del percorso fatto con i bambini (con foto, disegni cartelloni costruiti con bambini…).

Ciò può rappresentare un utile materiale per creare terreni di condivisione con le famiglie e fare in modo che ciò che viene fatto nel contesto educativo possa trovare una sua libera espressione anche a casa;
- costruire confidenza tra i bambini e gli animali (prendere le chiocciole sul palmo delle mani, vedere le tracce del loro passaggio nel completo rispetto del piccolo animale);
- scoprire la bellezza del prendersi cura;
- lavorare sul valore del tempo, della lentezza e della pazienza.

Spazi e materiali

- spazio: esterno;
- materiali: chiocciole, piccole casette, insalata, chiocciole vuote per costruire la documentazione con i bambini, terrari.

Dimensioni relazionali e interattive attivate

- lavoro in gruppo (farsi domande insieme e trovare in gruppo le risposte);
- costruzione dell'altro da sé;
- collaborazione ed interazione tra i bambini e le figure educative (trovare risposte, rassicurazione, suggerimenti…).

Aspetti sui quali orientare l'osservazione e la riflessione

- quali sono le domande dei bambini, i loro interessi e gli aspetti dell'attività che suscitano maggiore partecipazione;
- la manualità fine, il modo di nominare e chiamare le caratteristiche peculiari delle chiocciole;
- l'ascolto dei bambini che scelgono di raccontare le esperienze a casa (piccoli animali trovati nel giardino, interessi della famiglia, esperienze all'aperto) per costruire continuità tra le esperienze a scuola e quelle in ambito domestico.

PROPOSTA EDUCATIVA 4: PSICOMOTRICITA' NATURALE E ALFABETI MOTORI

Si prevede la predisposizione di un percorso senso-motorio nello spazio esterno, a partire dai materiali naturali: lavorare sulla dimensione senso motoria presenta alcuni aspetti estremamente positivi, che aiutano il benessere dei bambini.
Fare attività motoria all'esterno migliora l'autostima, fa bene alle difese immunitarie, aiuta a diminuire lo stress, favorisce la coordinazione motoria e di conseguenza anche l'apprendimento delle competenze di letto-scrittura. A livello fisico, le moderne ricerche evidenziano che aiuta a mantenere il peso corporeo e diminuire il rischio di allergie.

Descrizione attività

Costruire un percorso ad ostacoli da far svolgere ai bambini: il percorso può essere costruito sia per supportare la dimensione sensoriale che per lavorare sulla dimensione prettamente motoria. Inoltre consente di nominare i diversi tipi di movimento (rotolare, arrampicarsi, scendere, salire) e le parti del corpo attivate.

Spazi e materiali

- spazi: esterni ed interni;
- materiali: diversi e disposti a terra, al fine di creare percorsi sopraelevati, lievemente accidentati, che sollecitino lo stare in equilibrio, la sensorialità e le capacità motorie in generale.

Possono essere accompagnati da un sistema di paletti e corde, tunnel, ostacoli.

Dimensioni relazionali e interattive attivate

- dimensione individuale, in cui il bambino mette alla prova se stesso e ricerca il supporto della figura adulta nel momento in cui gli ostacoli gli sembrano più complessi da superare in autonomia;
- interazione tra bambino e figura adulta.

Aspetti sui quali orientare l'osservazione e la riflessione

- la libera iniziativa dei bambini: quelli che affrontano il percorso con maggiore sicurezza e quelli che invece hanno maggiore timore. Questo per capire quali sono gli ostacoli più difficili (livello strutturale), intervenire a supporto dei bambini (livello relazionale) nel completare il percorso (sviluppo dell'autostima e fiducia nelle loro capacità sensoriali e motorie);
- le modalità alternative che i bambini mettono in atto per completare il percorso proposto (decentrarsi dalla propria intenzionalità, per cogliere quella del bambino).
- chiarezza e leggibilità del percorso per i bambini.

PROPOSTA EDUCATIVA 5: ARRAMPICARSI, SALIRE, SCENDERE, SCAVARE… IL BAMBINO COME ESPLORATORE ATTIVO

Si punta sulla presenza degli elementi naturali presenti nei giardini o nelle zone limitrofe dei contesti educativi per sperimentare nuove abilità motorie, posture e attenzioni particolari. Le stesse piante possono in questa prospettiva con uno sguardo di sperimentazione attiva sia verso l'alto che verso il basso diventare validi supporti didattici per agire concretamente in prima persona.

Descrizione attività

Lo spazio esterno grazie alla sua ampia offerta di esperienze può divenire una vasta palestra all'aperto, dove i bambini, attraverso le attività libere e spontanee, possono divenire esploratori attivi sia dell'ambiente che di se stessi e delle proprie competenze fisiche. Vivere l'ambiente esterno aiuta il bambino a maturare anche il senso del rischio e del limite.

Spazi e materiali

- spazio: esterno;
- materiali: strutture esistenti, i dislivelli del terreno, le piante, le possibili tane, le salite e le discese.

Dimensioni relazionali e interattive attivate

- relazione tra pari;
- scoperta del sé, esplorazione, azione.

Aspetti sui quali orientare l’osservazione e la riflessione

- come i bambini si muovono nello spazio aperto, in assenza di particolari indicazioni da parte degli adulti;
- il mondo del bambino, ricerca costante di strumenti accurati per seguire la loro esperienza, tentando di comprenderla senza sostituirsi a loro (delicato equilibrio tra supportare vs. incentivare l'autonomia)

PROPOSTA EDUCATIVA 6: ATELIER PERMANENTE ALL'ESTERNO

Lo spazio esterno può divenire uno spazio intelligente, un facilitatore, un luogo dove incentivare e accrescere le esperienze che i bambini fanno all'interno.

Descrizione attività

Lo spazio dedicato agli atelier deve essere costruito a partire dagli interessi dei bambini e in modo congiunto con i colleghi e deve essere:

- pensato (leggibile);
- organizzato (esteticamente ordinato e curato: sia nei materiali che nella documentazione);
- flessibile (a modifiche da parte dei bambini, con presenza dell'adulto e motivazione);
- polifunzionale (diverso a seconda degli obiettivi), aperto, ecologico;
- vissuto quotidianamente (creando una routine).

Questo permette di:

- lavorare sulla meraviglia, l'empatia e lo stupore;
- creare differenti aree tematiche che permettono di lavorare in modo trasversale sulle competenze proto-disciplinari. Tra queste, l'area logico-matematica (misurare, catalogare, dividere, organizzare), l'area motoria (percorsi sensomotori); l'area scientifica (orto), l'area artistica (pittura all'aperto), l'area musicale (i diversi materiali, come pentole, contenitori ecc., danno vita a suoni nuovi). A queste aree si possono aggiungere zone selvagge, labirinti, zona del fango…

Spazi e materiali

- spazio: esterno in stretta continuità con laboratori interni;
- materiali: strutturati e destrutturati (gli scopi possono essere molteplici), artificiali e naturali, materiali “intelligenti”, che suggeriscono azioni e pensieri.

Dimensioni relazionali e interattive attivate

- dimensione relazionale tra pari;
- dimensione relazionale in gruppo;
- dimensione relazionale tra bambini e figura adulta (non intrusiva).

Aspetti sui quali orientare l’osservazione e la riflessione

- la progettazione dello spazio, chiedendosi in che modo è possibile creare un contesto educativo che sia un ambiente bello per i bambini e per educatrici/insegnanti;
- come i bambini vivono ed esperiscono lo spazio, che ha un peso notevole sul benessere e sulla qualità dell’offerta educativa.
- a partire da alcune domande che guidano l’osservazione dei bambini nello spazio aperto: *Cosa guardano? Dove si soffermano? Cosa raccolgono? Cosa colgono? Come rappresentano e interpretano ? Come comunicano con i pari e con le figure adulte?*

PROPOSTA EDUCATIVA 7: CAPANNE, RIPARI E CASETTE

Nello spazio esterno, così come in quello interno, è importante predisporre degli spazi che consentano ai bambini di nascondersi, individualmente o in piccolo gruppo, di riposare, sdraiarsi, leggere.

Descrizione attività

Le capanne e i ripari sono elementi irrinunciabili degli spazi interni ed esterni dei servizi educativi 0-6. L'attività è libera, i bambini esplorano autonomamente, si nascondono, entrano, escono, negoziano con gli altri lo spazio a disposizione. All'interno dello spazio è possibile inserire cuscini morbidi per far riposare i bambini e/o materiali educativi, come proposte di lettura e piccoli materiali che i bambini possono usare in autonomia.

Spazi e materiali

- spazi: esterni ed interni;
- materiali: teli, vecchie tende, supporti, cuscini e materiali morbidi, materiali da appendere (gusto estetico e dimensione sensoriale).

Dimensioni relazionali e interattive attivate

- relazione tra pari nel momento della scoperta e della condivisione delle capanne e dei ripari (costruzione del senso dell'altro);

Aspetti sui quali orientare l’osservazione e la riflessione

- l’adulto come ricercatore e osservatore attento, che supporta le iniziative dei bambini rispetto all’ambiente educativo dove sono inseriti;
- l’adulto come regista e scenografo dello spazio educativo, nel predisporre un contesto capace di incontrare e valorizzare i bisogni di scoperta, magia e curiosità dei bambini.

BIBLIOGRAFIA

Riferimenti bibliografici dell'autrice

Dalledonne Vandini C, Lazzari A., Cosatti A. (2022). ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli spazi mamme di Roma e Brindisi, Rivista internazionale dell'educazione famigliare, 20, 115-128.

Dalledonne Vandini, C., Balduzzi, L. (2022). "Sostenere la professionalità degli educatori attraverso la videoanalisi. Una ricerca condotta nei nidi d'infanzia di Trento," *Formazione & Insegnamento, European journal of Research on education and teaching.*

Dalledonne Vandini, C., Cino, D., (forthcoming) "Il peso della lingua": la costruzione dell'alleanza educativa con le famiglie straniere nei colloqui genitori-insegnanti", *Encyclopaideia.*

Lazzari, A, **Dalledonne Vandini** C, Balduzzi L. (2022) Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo, *Studi sulla Formazione*, 25(1): 211-232

Balduzzi, L., **Dalledonne Vandini**, C. (2021). "Sostenere lo sviluppo della professionalità nei servizi per la prima infanzia: riflessioni tratte dal progetto TRACKs", *Nuova Secondaria*, 9: 333-352.

Dalledonne Vandini C., Scipione L. (2021). Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna (atti di convegno).C

Dalledonne Vandini, C., Scipione L. (2021) "La relazione sospesa: La voce degli insegnanti emiliano romagnoli sull'esperienza della DAD nella scuola dell'infanzia." In Balduzzi, L. & Lazzari A. *Ripartire dall'infanzia: i servizi 0-6 oltre l'emergenza*.

Dalledonne Vandini C., Scipione L. (2021) "Didattica a distanza e strategie didattiche: vissuti e percezioni degli insegnanti emiliano-romagnoli", Giornale italiano della ricerca educativa.

Lazzari A., & **Dalledonne Vandini C**. (2021). "Il nido in tempo di crisi: diritto o opportunità? Accessibilità, ambientamento e partecipazione delle famiglie." In Balduzzi, L. & Lazzari A. *Ripartire dall'infanzia: i servizi 0-6 oltre l'emergenza.*

Bolognesi, I. & **Dalledonne Vandini** C. (2021). “La correction des devoirs à la maison: une recherche ethnographique avec des mères et des enfants en Italie”, *La revue internationale de l'éducation familiale.*

Dalledonne Vandini, C. (2021).”Gestione della conoscenza e negoziazione dell’autorità epistemica nei colloqui tra genitori e insegnanti: Competenza interazionale ed efficacia epistemica”. Armando Editori (e-book).

Dalledonne Vandini C., Cino D. (2020) “Managing knowledge in parent-teacher conferences: participants' resources to pursue different assessment trajectories.” *Studium Educationis, 22: 77-89*.

Dalledonne Vandini C., Cino D. (2020). “Negotiating epistemic authority in parent-teacher conferences: non-native parents reclaiming agency against the backdrop of linguistic and cultural differences.” *Studi sulla Formazione*, 2(22): 215-234

Dalledonne Vandini, C., Quaglia, D., Turco Liverani, D. (2020). “Sostenere la riflessività di educatori e insegnanti attraversi la video-analisi per creare contesti inclusivi: lo studio di caso italiano.” *Infanzia*, 2: 96-101.

Cino D., **Dalledonne Vandini** C.(2020). “Why does a teacher feel the need to post my kid?” Parents and Teachers Constructing Morally Acceptable Boundaries of Children’s Social Media Presence.” *International Journal of Communication, 14: 1153-1172*.

Cino D., **Dalledonne Vandini** C 2020. “My kid, my rule.” Governing children’s digital footprints as a source of dialectical tensions between mothers-and daughters-in-law.” *Studies in Communication Sciences.*

Bolognesi, I., **Dalledonne Vandini**, C. (2020). “Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un’attività quotidiana svolta in famiglia”, *Rivista italiana dell’Educazione Familiare 1: 157-177.*

Balduzzi, L., Lazzari, A., **Dalledonne Vandini,** C., Furieri, L., Migliarini, V., Ślusarczyk, M., Wozniak, M., Majerska, U., Pustulka, P., Verschaeve, S. & De Mets, J. (2020). *Lessons learnt from case studies: toolbox of knowledge, experiences and good practices: outcome of the TRACKs project.* Cracow: Jagiellonian University, p. 1-74.

Balduzzi, L., Lazzari, A., **Dalledonne Vandini**, C., Furieri, L., Slusarczyk, M., Wozniak, M., Majerska, U., Verschaeve, S., De Mets, J. (2020). *Video-coaching to support inclusive practice in ECEC: Final*

recommendations from the TRACKs project. Cracow: Jagiellonian University, p. 1-22.

Verschaeve, S., De Mets, J., Van Avermaet, P. Slusarczyk, M., Wozniak, M., Majerska, U., Pustulka, P., Balduzzi, L., Lazzari, A., **Dalledonne Vandini**, C., Furieri, L. (2020). Toolbox: Outlines for using video analysis and video coaching as a tool for professionalizing ECEC workforce and training future ECEC professionals. Cracow: Jagiellonian University, p. 1-48.

Federico Batini, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Giulia Toti, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar, Sara Gabrielli, Irene Stanzione, Chiara **Dalledonne Vandini**, Carole Montefusco, Mariagrazia Santonicola, Rosa Vegliante, Arianna L. Morini, Lucia Scipione. (2020). "Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19", Ricerca-Azione, 12(2): 47- 73.

Caronia, L., **Dalledonne Vandini**, C. (2019). "Assessing a (gifted) child in parent-teacher conference: participants resources to pursue (and resists) a no-problem trajectory"*, Language and Dialogue*, pp.127-150.

Riferimenti bibliografici citati:

Ahn, H. J. (2010). Examining conceptions of volunteering in early childhood education from diverse perspectives. *Korean Journal of HumanEcology*, https://doi.org/10.5934/KJHE.2010.19.3.471

Balduzzi, L; Dalledonne Vandini C. (2021) Sostenere lo sviluppo della professionalità nei servizi per la prima infanzia: riflessioni tratte dal progetto TRACKs, «*NUOVA SECONDARIA»*, XXXVII, pp. 333 - 35

Balduzzi, L., Tutone L. (2021), Ripensare spazi, tempi e raggruppamenti oltre le bolle: l'eterogeneità come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento., in: RIPARTIRE DALL' INFANZIA. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica, Parma, Edizioni Junior-Bambini srl, pp. 33 - 60

Balduzzi, L. (2021), Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa. FrancoAngeli: Milano.

Balduzzi, L., Migliarini, V., & Lazzari, A. (2019). Keeping TRACK (s) of inclusive interactions in ECEC services: the affordances of video-analysis for professional development. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *19*(3), 138-154.

Bateman, A. (2017). Hearing children's voices through a conversation analysis approach, International Journal of Early Years Education, 25:3, 241-256, DOI: 10.1080/09669760.2017.1344624

Bateman, A. (2021). Teacher responses to toddler crying in the New Zealand outdoor environment. *Journal of Pragmatics*, *175*, 81-93. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.014

Berger, P. L., Luckmann, T., & Innocenti, M. S. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il mulino.

Bertolini, P. (1988). L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Firenze: La Nuova Italia

Bondioli, A. (2000), Manuale di valutazione del contesto, FrancoAngeli:Milano.

Burdelski, M. (2013). "I'm sorry, flower": Socializing apology, relationships, and empathy in Japan. *Pragmatics and Society*, *4*(1), 54-81. https://doi.org/10.1075/ps.4.1.03bur

Cekaite, A. (2017). What makes a child a good language learner? interactional competence, identity, and immersion in a Swedish classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, *37*, 45-61.https://doi.org/10.1017/S0267190517000046

Cekaite, A., & Kvist Holm, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, *50*(2), 109-127. https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293

Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *26*(6), https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710

Craven, A., & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, https://doi.org/10.1177/1461445610370126

Dumcius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonyte, L. & Hulpia, H. (2014). Study on the effective use of early

childhood education and care in preventing early school leaving. *Publications Office of the European Union; Luxembourg*.

Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8),1652-1659. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.016

Fukkink, R., Jilink, L., Op den Kelder, R., Zeijlmans, K., Bollen, I., & Koopman, L. (2019). The development of interaction skills in preservice teacher education: A mixed-methods study of Dutch pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, *47*(3), 321-329.

Gariboldi, A. (2007). Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia. Edizioni Junior: Parma.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, *96*(3), 606-633. ISBN: 978-3-531-19381-6

Hertenstein, M. J., Holmes, R., McCullough, M., & Keltner, D. (2009). The communication of emotion via touch. *Emotion*, *9*(4), 566. https://doi.org/10.1037/a0016108

Holm Kvist, M. (2018). Children's crying in play conflicts: A locus for moral and emotional socialization. In *Research on children and social interaction* (Vol. 2, No. 2). 10.1558/rcsi.37386

Jensen, B., & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53(1), 23-33. https://doi.org/10.1111/ejed.12253

KKGK-project 'Small Children, Big Opportunities', 2019. Project for and with all Flemish teacher training institutions (bachelor) focusing on pre-school-education. www.grotekansen.be (with a general text in English)

Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012) 'Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe.' In Bennett, J., Gordon, J., & Edelmann, J. (Eds.) *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies,* Brussels: European Commission.

Lazzari, A.,Dalledonne Vandini,, C. (2021). Accogliere oltre le distanze: ripensare le pratiche di ambientamento e e partecipazione delle

famiglie nei servizi per l'infanzia ai tempi della pandemia, in: Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica, Parma, Edizioni Junior, 2021, pp. 15 - 32

Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K. & Leserman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*: https://ecec.care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf

Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education (updated). *Berkeley, CA and Los Angeles: University of California Press (Original work published 1984)*

Paquay, L., Altet, M., Charlier E., & Perrenoud, P. (dir.) (2012). Former des enseignants professionnels.Quelles stratégies ? Quelles compétences ?Bruxelles : De Boeck, , 4e éd. revue et actualisée.

Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(4), https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032

Peleman, B., Jensen, B., & Peeters, J. (2018). Innovative approaches to continuous professional development in early childhood education and care. A European perspective. *European Journal of Education*, 53(1), 3-8. https://doi.org/10.1111/ejed.12260

Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education,* 53(1), 9-22. https://doi.org/10.1111/ejed.12257

Peleman, B., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, *28*(1), 21-42. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360

Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years*, 32(2), 159-170. https://doi.org/10.1080/09575146.2011.651444

Pileri, A. (2018). Disabilità e migrazioni: Inter-azioni e processi di inclusione nei nidi di Parigi. libreriauniversitaria. it Edizioni.

Pirard, F., & Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: The emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 171-182. https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642852

Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, *43*(1), 133-145.

Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child:"Where are we at in recognising children's rights in early childhood, three decades on…?". *International Journal of Early Childhood*, *51*(3), 251-257.https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z

Tobin, J. (Ed.). (2019). The UN convention on the rights of the child: A commentary. OUP Oxford.

Tobin, J., Mantovani, S., Bove, C. (2008). Methodological issues in vide-based research on immigrant children and parents in early childhood settings, in *Phenomenology and Human Science Research Today*., pp 204-225.https://doi.org/10.7761/9789731997452_8

Tomasello, M. (2018). How children come to understand false beliefs: A shared intentionality account. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*(34), 8491-8498.https://doi.org/10.1073/pnas.1804761115

Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, *44*(3), 258-277. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report.* Brussles: European Commission.

Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavy, M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education*, 32, 1-86.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers'"learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, *24*(2), 244-276.https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005

Vygotskij, L. (1962). Thinking and speaking. *Vygotsky LS Sobranie sochinenii*, 5-361.

Whalley, M., Arnold, C., Orr, R. (2013) *Working with Families in Children's Centres and Early Years Settings.* London: Hodder Education.

Zanelli, P., Marcuccio, M. & Maselli, M. (2017), Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti, Bergamo: ZeroseiUp.

BIOGRAFIA

Chiara Dalledonne Vandini

Laureata in Pedagogia cum laude all'Università di Bologna nel 2016, consegue il dottorato in Scienze Pedagogiche cum laude nel 2020 con una tesi sui colloqui tra genitori e insegnanti come contesti di costruzione dell'alleanza scuola-famiglia.
Dal 2023 è ricercatrice (RTD/A) presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, dove svolge le sue ricerche nell'ambito della didattica e della pedagogia delle differenze (settore disciplinare MPED/03), con riferimento specifico ai contesti educativi rivolti ai bambini da 0 a 6 anni e alla ricerca-formazione con educatori ed insegnanti.

Della stessa Collana:

1. LO SPAZIO DEL GIOCO
Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
di G. Messetti – 2000.

2. LARILLALLERO - Musica e scuola dell'infanzia
di C. Pizzorno, L. Rosatti – 2000.

3. MAESTRA NON SONO CAPACE…
L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
di M.T. Fiorillo, L. Nardelli, M. Quardi – 2003.

4. CONDIVIDERE L'ORIZZONTE
Scuola e famiglia: dall'esperienza ambientale alla costruzione di un orizzonte pedagogico condiviso
di D. Fontana – 2004.

5. EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA
L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
di M. Pintarelli – G. Porcelli – A. Rosas – 2004.

6. VARCARE LA SOGLIA
Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia
di E. Besozzi – 2005.

7. INTERCULTURANDO
Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
di L. Mentasti – 2006.

8. MANO MENTE CUORE
In due esperienze di laboratorio
di L. Albanese, C. Bevilacqua – 2006.

9. UN SALTO, UN PERCHÈ
Esperienze di laboratorio sul movimento
di A. Tava, B. Andalò – 2008.

10. PENSIERI DI CIELO
L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia
di E. Delama, Padre Matteo Giuliani, P. Tromellini, A. Martinelli – 2011.

11. DENTRO IL DISEGNO
L’attività grafica nella scuola dell’infanzia
di A. Negro – 2012.

12. LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO
Le competenze del bambino nell'ultimo anno della scuola dell’infanzia
Di E. Paris, R. Ravagni, G. Tarter, C. Tencati, L. Tomasin - 2018

13. PER TETTO UNA LEGGE
I 40 anni della Legge 13-1977
di A. Pasini - 2018

14. LA QUALITA’ DEL TEMPO PROLUNGATO
di A. Voci e M. Carione - 2020

15. UN SEME PER CONOSCERE
Percorso formativo sugli orti didattici
di AA. VV. - 2021

ISBN 978-88-7702-541-8