



Università degli Studi di Padova

SCUOLA di MEDICINA e CHIRURGIA

Dipartimento di Salute della Donna e del Bambino

CORSO DI LAUREA IN TERAPIA DELLA NEURO E
PSICOMOTRICITÀ DELL'ETÀ EVOLUTIVA

PRESIDENTE: Prof.ssa Silvia Carraro

IL LAUSANNE TRILOGUE PLAY PER LO STUDIO DELLE DINAMICHE INTERATTIVE FAMILIARI: UNA RISORSA PER IL TNPEE.

**Proposta di una scheda di osservazione delle relazioni
triadiche e possibili risvolti clinici.**

Relatrice: Prof.ssa Michela Gatta

Laureanda: Lucrezia Linzi

N. matricola: 1191882

Anno Accademico 2022-2023

INDICE

SINTESI	I
INTRODUZIONE	III
Capitolo 1	
PREMESSE TEORICHE	1
1. <i>La nascita all'interno di una relazione</i>	1
2. <i>La complessità dell'essere genitori</i>	11
Capitolo 2	
MATERIALI E METODI	21
1. <i>Il Lausanne Trilogue Play</i>	21
2. <i>La "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche"</i>	30
3. <i>Una porta d'accesso per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva</i>	62
4. <i>Presentazione del caso clinico</i>	67
Capitolo 3	
RISULTATI	71
1. <i>Codifica del primo video LTP</i>	71
2. <i>Codifica del secondo video LTP</i>	94
Capitolo 4	
DISCUSSIONE	115
1. <i>Validità della "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche"</i>	115
2. <i>Considerazioni sull'applicazione della "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche"</i>	127
Capitolo 5	
CONCLUSIONI.....	137
BIBLIOGRAFIA	139
ALLEGATO 1	
<i>Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche</i>	147
ALLEGATO 2	
<i>Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche: compilata</i>	173
ALLEGATO 3	
<i>Codifica dei video LTP con la Family Alliance Assessment Scale FAAS</i>	199
RINGRAZIAMENTI	

SINTESI

Introduzione. L'analisi delle interazioni familiari e delle loro implicazioni sullo sviluppo socio-emotivo e psico-relazionale del bambino ha avuto origine dagli studi sulla diade mamma-bambino, cui successivamente è stata affiancata la figura del padre, fino a considerare gli articolati meccanismi che caratterizzano l'intera triade e che risultano essere particolarmente complessi soprattutto quando il figlio è portatore di disabilità.

Obiettivo. L'obiettivo di questa tesi è quello di verificare se il *Lausanne Trilogue Play* (LTP), consolidato paradigma per l'analisi delle dinamiche interattive familiari, può rappresentare una risorsa anche per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva (tnpee), quale professionista chiamato ad osservare il bambino adottando una visione globale che consideri anche la sua famiglia.

Materiali e metodi. In seguito ad un approfondimento sulla struttura dell'LTP, per rendere questo modello accessibile al tnpee è stata elaborata una "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche", strutturata secondo le sequenze previste dall'LTP e attraverso i criteri delle categorie psicomotorie e dell'intersoggettività.

Tale scheda è stata applicata ai video LTP di una famiglia con una bambina di età prescolare, nata prematura e con una diagnosi di quadro ansioso ad espressione somatica, ai tempi t0, antecedente la diagnosi, e t1, successivo ad un intervento psicoterapeutico per la bambina e di supporto alla genitorialità per i genitori con video-feedback.

Discussione. La validità della scheda proposta è stata verificata tramite il confronto con la FAAS, sistema di codifica dell'LTP standardizzato, e con uno studio della letteratura. Per entrambi i quesiti, ovvero la capacità di individuare i punti di forza e di debolezza della famiglia e di rilevare i cambiamenti nel tempo, si è riscontrata una risposta positiva, oltre che una buona correlazione con le FAAS; tali risultati devono considerare la numerosità campionaria estremamente limitata.

Conclusioni. La scheda proposta dunque valorizza l'LTP come risorsa per il tnpee, specie in considerazione dell'approccio olistico che lo contraddistingue, posto che il suo contributo è da collocarsi all'interno di un contesto di presa in carico della famiglia ad opera dell'intera équipe multidisciplinare di cui il tnpee fa parte.

Introduction. The analysis of family interactions and their implications on the child's socio-emotional and psycho-relational development originated from studies on the mother-child dyad, to which the figure of the father was subsequently added. The analysis was thus extended to the entire triad's articulated mechanisms which are particularly complex, especially when the child has a disability.

Aim. The aim of this thesis is to verify whether the *Lausanne Trilogie Play* (LTP), a well-established paradigm for the analysis of family interactive dynamics, can also be a resource for the developmental neuro- and psychomotricity therapist (tnpee), as a professional called upon to observe the child by adopting a global view that also considers their family.

Methods. Following an in-depth study of the structure of the LTP, a "Neuropsychomotor Observation Form of Triadic Interactions" was developed to make this model accessible to the tnpee, structured according to the sequences provided by the LTP and using the criteria of a psychomotor categories and intersubjectivity.

This form was applied to the LTP videos of a family with a preschool age child, who was born prematurely and diagnosed with somatically expressed anxiety, at times t0, prior to diagnosis, and t1, following a psychotherapeutic intervention for the child and parenting support for the parents with video-feedback.

Discussion. The validity of the proposed form was tested by comparison with the FAAS, a standardized LTP coding system, and with a study of the literature.

For both questions, which were the ability to identify the family's strengths and weaknesses and to detect changes over time, there was a positive response as well as a good correlation with FAAS; these results must consider the extremely limited sample size.

Conclusion. Therefore, the proposed form highlights the LTP as a resource for the tnpee, especially in view of its holistic approach. However, its contribution is to be placed within a family being followed by the whole multidisciplinary team of which the tnpee is a part of.

INTRODUZIONE

Il tema posto al centro di questa tesi si concentra sull'importanza costituita dal *Lausanne Trilogue Play* LTP quale strumento che neuropsichiatri e psicologi impiegano nella clinica e nella ricerca per l'analisi delle dinamiche interattive familiari; vasta è infatti la letteratura che ha utilizzato l'LTP per studiare sia il comportamento di bambini e adolescenti nei loro possibili sviluppi psicopatologici, sia quello dei loro genitori, rilevando atteggiamenti differenti e altrettante possibili implicazioni nell'evoluzione dei figli.

Diversi studi, condotti grazie all'impiego dell'LTP, hanno permesso di riconoscere e attribuire l'effettiva importanza che il contesto triadico possiede quale luogo di nascita e maturazione dello sviluppo socio-emotivo e psico-relazionale del bambino, in considerazione anche delle problematiche che possono emergere in questo nucleo primario e delle loro relative ripercussioni.

In tal senso dunque l'LTP può rappresentare uno strumento e una risorsa anche per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva (tnpee), quale professionista chiamato a prendersi cura delle possibili problematiche relazionali presenti del bambino e della sua famiglia, rilevabili proprio attraverso questo modello di gioco. Questa tesi, pertanto, si propone di elaborare una scheda di osservazione neuropsicomotoria che consenta al tnpee di individuare le potenzialità e gli aspetti più critici che contraddistinguono le dinamiche interattive familiari.

A partire da un *excursus* sull'evoluzioni che dagli studi focalizzati sulla diade mamma-bambino ha portato ad attribuire una maggiore rilevanza alla figura paterna, aprendo così le porte all'osservazione della triade familiare, ci si è poi soffermati sugli articolati processi che accompagnano la fase di transizione al ruolo di genitori e alle difficoltà che emergono nel momento in cui il progetto familiare di genitorialità si scontra con la perdita del figlio immaginario e, in particolar modo, con una diagnosi di disabilità.

Successivamente si sono approfondite le caratteristiche dell'LTP, per come è stato concepito e strutturato dalle autrici e per le caratteristiche che assume invece nella versione dedicata all'epoca prenatale. Considerando quindi che il *Lausanne Trilogue Play* rappresenta il paradigma maggiormente indicato per l'osservazione delle dinamiche interattive familiari, si può comprendere come questo strumento possa costituire una

risorsa anche per il tnpee, quale professionista chiamato ad attuare una presa in carico globale del bambino, sia dal punto di vista delle diverse aree che compongono il suo sviluppo sia in considerazione del contesto ambientale, e quindi familiare, in cui è inserito.

Il secondo capitolo si è concluso infatti andando a descrivere la scheda di osservazione neuropsicomotoria proposta in questo elaborato, che è stata organizzata secondo la struttura dell'LTP e declinata attraverso le lenti di osservazione proprie del tnpee, ovvero le sette categorie psicomotorie e i correlati dell'intersoggettività, di cui si è proposta un'accurata descrizione.

Tale scheda è stata applicata per l'analisi di due videoregistrazioni LTP di una famiglia con una bambina in età prescolare, caratterizzata da una storia di prematurità e da un quadro ansioso ad espressione somatica, di cui se ne riportano i risultati ai tempi t0 (antecedente alla diagnosi) e t1 (successivo alla messa in atto di un trattamento psicoterapeutico per la bambina e di supporto alla genitorialità per la coppia con l'impiego del video-feedback).

Si è andati poi a verificare la validità della scheda proposta, confrontando i risultati emersi con il sistema standardizzato di codifica dell'LTP, la scala FAAS, e con uno studio di letteratura, indagando soprattutto le capacità della scheda di rilevare le potenzialità e le aree più critiche della famiglia e di restituirne i cambiamenti nel tempo.

La ridotta numerosità campionaria ha costituito il principale limite di questa tesi ma, allo stesso tempo, deve essere considerata il punto di partenza per successivi approfondimenti, volti ad esplorare la validità di questa scheda anche nelle altre fasce d'età e in presenza di diverse patologie.

Capitolo 1

PREMESSE TEORICHE

1. La nascita all'interno di una relazione

Nel 1964, nel suo libro “Il bambino, la famiglia e il mondo esterno”, Winnicott scriveva che non esiste “il bambino” poiché “*ogni volta che tentiamo di descrivere un bambino, in realtà finiamo per parlare del bambino insieme a qualcun altro. Il bambino non può esistere da solo, ma è essenzialmente parte di una relazione*” (Winnicott D., *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, 1964; pag 88) ed emblematica è la sua espressione “non c'è una madre senza un bambino e non c'è un bambino senza la madre”.

Ciò che quest'autore, tra i più autorevoli esponenti della psicoanalisi e della psichiatria infantile, si proponeva di descrivere era un argomento destinato a diventare materia di molte ricerche da parte di diversi studiosi e professionisti dell'età evolutiva, e cioè l'affascinante quanto complesso legame che si viene ad instaurare tra una mamma e il suo bambino.

Questo tema è stato oggetto di vari studi e altrettante teorizzazioni, alla luce dei quali si può affermare con certezza ciò che già era chiaro agli albori dell'analisi di questo argomento, e cioè che il legame e le interazioni precoci che si instaurano tra una mamma e il suo bambino svolgono un ruolo centrale nel successivo sviluppo psichico e psicologico del bambino stesso. A tal proposito infatti due importanti esponenti dell'Infant Research, gli psicologi Beatrice Beebe e Frank M. Lachmann, hanno affermato in uno studio da loro condotto che gli scambi interattivi precoci della diade mamma-bambino provvedono alla creazione di un importante base sia per l'organizzazione delle esperienze del bambino sia per la formazione delle rappresentazioni di Sé e degli oggetti (Beebe B., Lachmann F. M., 1988).

È avendo sullo sfondo la visione dello sviluppo in termini affettivo-relazionali che vari autori hanno individuato nell'insieme delle esperienze interattive precoci con gli adulti significativi una componente determinante tanto per la costruzione delle traiettorie evolutive e dell'adattamento del bambino all'ambiente quanto per la comparsa di eventuali problematiche psicopatologiche: se infatti le esperienze interattive primarie contribuiscono alla costruzione del mondo interno del bambino e delle sue competenze relazionali, allo stesso modo “*i processi psicopatologici vengono, di fatto,*

concettualizzati e osservati in termini di disturbi delle interazioni e della relazione adulto-bambino e considerati di conseguenza, come condizioni la cui influenza viene esercitata sul complesso sistema di costruzione della personalità, anche a lungo termine”. (La valutazione psicologica dello sviluppo, a cura di Sabrina Bonichini, 2019; p. 359)

I primi passi volti ad approfondire il significato e la rilevanza degli accadimenti psichici, relazionali ed interattivi del bambino con l’ambiente sono stati avanzati da alcuni autori a partire dalla metà del secolo scorso, arrivando a costituire una vera e propria disciplina verso il 1985 nota con il nome di psichiatria perinatale; tale disciplina si occupa di studiare lo sviluppo psico-relazionale dell’individuo dagli albori della sua vita, prendendo in considerazione infatti anche il periodo antecedente alla nascita e coprendo così un arco temporale della vita del bambino che ha inizio dal suo concepimento fino ai 12-18 mesi. La ragione che spiega un così vasto periodo di studio della vita dell’individuo (di più di due anni) si deve al fatto che gli ambiti di studio della psichiatria perinatale coinvolgono anche i periodi antecedenti il parto, soprattutto per quanto concerne l’influenza che già a quest’epoca hanno i genitori nella strutturazione della relazione con il proprio figlio. In questo è chiaramente evidente il contributo dell’evoluzione medica nel campo delle nuove possibilità tecnologiche grazie alle quali è possibile iniziare ad instaurare una relazione con il feto, molto più di quanto non fosse possibile fino a qualche decennio fa: esemplificative sono da questo punto di vista le ecografie tridimensionali che, per così dire, aprono, tanto ai genitori quanto agli studiosi, le porte alla scoperta della vita intrauterina.

Quanto esposto fino ad ora rafforza e conferma l’affermazione di Winnicott che descrive il bambino non come un’entità a sé stante ma come un’entità in relazione, insieme a qualcun altro, *in primis* sicuramente con la madre.

1.1. La diade mamma-bambino

La madre costituisce il primo oggetto di interazione del bambino, se non altro per via del legame fisico che intercorre tra lei e il figlio nel corso della gravidanza.

Il feto si muove all’interno dell’utero, dialoga con il cordone ombelicale, tocca la placenta e sente la voce della madre riverberarsi all’interno del corpo in cui è contenuto, può ascoltarne il battito cardiaco e percepirne il calore; allo stesso modo la madre sente il feto

muoversi dentro di sé e può intraprendere delle modalità di interazione simbolico-linguistiche che le consentono a sua volta di ascoltare, dialogare e rispondere al feto, creando un'interazione fisica già prima della nascita e che potrà avere poi una continuità nella vita extrauterina (Imbasciati A., *et al.*, *Psicologia clinica perinatale*, 2007).

I cambiamenti fisici e ormonali che interessano la mamma durante lo svolgersi della gravidanza hanno dei riflessi anche a livello psichico e possono esprimersi tanto prima quanto dopo il parto secondo diversi quadri clinici, che gli autori Imbasciati, Dabrassi e Cena definiscono come condizioni di natura psicosomatica.

L'ultimo trimestre della gravidanza ad esempio è segnato dalla cosiddetta trasparenza psichica, un periodo nel quale vi è una riduzione dell'assetto difensivo psichico della madre che comporta l'emergere di ricordi antichi e di conflitti con la propria madre: nel corso di questo periodo la donna vive una condizione per cui è come se lei e il bambino fossero la stessa cosa e la memoria della sua esperienza di figlia contribuisce in maniera più o meno favorevole al prepararsi ad essere madre, con tutte le aspettative e le preoccupazioni che ne derivano e che si esprimeranno dalla nascita del bambino in poi.

Come affermato in precedenza, sono di pertinenza della psichiatria perinatale anche i primi mesi successivi all'evento del parto, in cui la relazione e l'interazione della diade mamma-bambino non sono più contraddistinte dall'intensa unione fisica propria del periodo gestazionale ma si connotano di altri elementi, a partire dal fatto di essere due corpi separati fisicamente per quanto ancora fortemente connessi, all'interno di uno spazio relazionale più ampio e aperto alle interferenze esterne alla diade, quale l'ambiente extrauterino.

In questi primi periodi *post-partum* la madre può essere esposta a dei quadri clinici molto importanti soprattutto se si vanno a considerare le implicazioni che tali condizioni psicopatologiche apportano alla strutturazione della relazione diadica. Oltre alle psicosi puerperali, che rappresentano dei quadri clinici estremamente gravi e complessi (che possono condurre anche al diniego del parto) ma fortunatamente rari, molto più frequentemente le neomamme possono andare incontro a delle forme di depressione *post-partum* di diversa entità.

Entro la prima settimana la maggior parte delle madri attraversa una condizione di labilità emotiva, con pianti, sensazione di stanchezza, irritabilità e ansia, che prende il nome di "baby blues" o "blues puerperale"; tale condizione viene considerata essere dagli studiosi

l'espressione del distacco fisico dal proprio bambino e data l'elevata frequenza con cui si verifica si è ipotizzato che questa manifestazione possa considerarsi addirittura fisiologica, quale segno dell'elaborazione del distacco dal bambino conseguente al parto, al contrario della sua assenza o di una permanenza eccessiva che darebbero invece adito a pensare che la madre non sia stata in grado di elaborare adeguatamente l'importante evento del parto.

Molto studiato e frequente è anche il quadro della depressione *post-partum*, considerata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità un problema di salute pubblica data la prevalenza con cui si presenta e il disagio psico-sociale ad essa connesso. In un momento culturalmente connotato dalla felicità per l'ingresso nella famiglia di una nuova vita, le madri si trovano a provare dei sentimenti contrastanti di vergogna e senso di colpa che spesso non hanno il coraggio di esternare ed è proprio questo che determina il principale problema delle depressioni *post-partum*: la mancanza di una diagnosi precoce. La grande eterogeneità nelle manifestazioni cliniche inoltre rende molto complesso il riconoscimento di una depressione *post-partum* dall'esterno, tanto che gli studi condotti sostengono che tendenzialmente le forme più pericolose non sono tanto quelle caratterizzate dal corteo sintomatologico più grave quanto piuttosto quelle che non vengono riconosciute. Nel libro precedentemente citato degli autori Imbasciati, Dabrassi e Cena si afferma che “*Le donne possono presentare sentimenti spesso sottovalutati, e considerate normali reazioni associate al parto, ma che comportano gravi conseguenze nella relazione col bimbo e sul suo sviluppo psicofisico*” (Imbasciati A. et al., *Psicologia clinica perinatale*, 2007; pag 81): infatti quello che dovrebbe essere il naturale dialogo della diade si viene a scontrare con la presenza di pensieri negativi e sentimenti di tristezza nella madre, quando la depressione viene mentalizzata, mentre invece, quando la depressione non viene mentalizzata, vi è un'attivazione “meccanica” da parte della donna che mette in atto delle difese di tipo maniacale contro la depressione a discapito di qualsivoglia aspetto empatico; vi sono poi delle madri che restano ancorate al momento del parto, dando voce a delle lamentele di natura somatica per mascherare con dei sintomi fisici la profonda sofferenza depressiva o, ancora, risultano profondamente dolorose e opprimenti dal punto di vista psichico quelle forme depressive accompagnate dalle fobie d'impulso, ovvero dal timore di fare del male al bambino, condizioni che ledono fortemente il legame diadico mamma-bambino per quanto siano in realtà raramente agite.

Gli ambiti di ricerca della psichiatria perinatale, come descritto in precedenza, hanno aperto quindi le porte allo studio dello sviluppo psico-relazionale del bambino dal suo concepimento ai primi 12-18 mesi di vita, esplorando anche la natura e l'enorme rilevanza che la madre, quale primo interlocutore del bambino fin dall'epoca fetale, apporta alla relazione diadica ed è quasi contestualmente alla definizione della psichiatria perinatale come disciplina di studio e ricerca che si collocano altre importanti teorizzazioni derivate dall'analisi della diade mamma-bambino: si tratta del lavoro di Bowlby nell'elaborazione della teoria dell'attaccamento e del successivo contributo di Mary Ainsworth con la sua proposta del paradigma della *Strange Situation*.

1.2. La teoria dell'attaccamento e il paradigma della *Strange Situation*

Una delle voci più significative in questo campo è senz'altro quella di John Bowlby, psicologo, medico e psicoanalista britannico che nel corso del secolo scorso si è speso nella ricerca e nello studio tanto degli aspetti che caratterizzano il legame mamma-bambino quanto di quelli implicati nella realizzazione dei legami affettivi intra-familiari, contribuendo agli studi sullo sviluppo psicologico in età evolutiva con l'elaborazione di una teoria sull'attaccamento che fornisce una chiave di lettura per osservare il legame che si stabilisce tra una mamma e il suo bambino, anche in situazioni di separazione, deprivazione o perdita.

Lo sviluppo del legame di attaccamento nella teorizzazione di Bowlby si realizza in quattro fasi che si vengono a maturare nel corso dei primi tre-quattro anni di vita del bambino e che Camaioni e Di Blasio descrivono nel loro libro *Psicologia dello sviluppo*. Nei primi due mesi, secondo Bowlby, prevalgono dei comportamenti che il bambino mette in atto allo scopo di assicurarsi il benessere e la sicurezza; questa prima fase quindi corrisponde essenzialmente al manifestarsi di segnali di attaccamento come il pianto, il sorriso e le vocalizzazioni, per indurre l'avvicinamento indiscriminato di un adulto in grado di rispondere ai bisogni biologici del bambino.

Il progressivo riconoscimento delle persone che si occupano del bambino funge da ponte tra la prima e la seconda fase: tra i tre e i sei mesi vi sono infatti delle comunicazioni da parte del bambino sempre più mirate e dirette alla persona (essenzialmente la madre) che si prende cura di lui, verso la quale inizia ad orientarsi in maniera preferenziale, pur non mostrandosi a disagio nei confronti delle altre persone.

È la terza fase quella che, coprendo un arco temporale più vasto, porta con sé anche una considerevole quantità di cambiamenti: il legame preferenziale con la madre si amplifica e struttura con maggiore definizione soprattutto in corrispondenza dell'acquisizione del cammino autonomo, competenza che conferisce al bambino grandi possibilità di conoscenza ed esplorazione di sé e del mondo, mentre invece le altre figure familiari vengono identificate come figure di attaccamento secondarie. Verso l'ottavo-nono mese di vita compare il cosiddetto "secondo organizzatore psichico", riconosciuto dagli studiosi nelle manifestazioni di ansia di separazione, per il timore di essere lasciato da solo, e di angoscia dell'estraneo, per via di una vera e propria paura che pervade il bambino ormai capace di riconoscere e discriminare nettamente le figure di attaccamento e di riferimento primarie dalle persone invece a lui estranee.

Se nella terza fase si struttura il legame di attaccamento vero e proprio, a partire dai due anni, con l'avvento della quarta ed ultima fase, Bowlby definisce i comportamenti del bambino come un sistema per cui, grazie a diversi tentativi e altrettanti aggiustamenti, egli è in grado di raggiungere i propri obiettivi considerando e comprendendo anche le esigenze altrui, principalmente della madre, che permane il riferimento specifico, per quanto il progressivo aumentare delle proprie capacità linguistiche e cognitive consentano al bambino di accedere ed aprirsi a dei modelli relazionali più complessi, in una sorta di passaggio ad una teoria più generale sulle relazioni e su quelli che Bowlby, come riportano le autrici Camaioni e Di Blasio, chiama "legami affettivi".

Ciò che Bowlby sottolinea nella sua teoria dell'attaccamento è il contributo determinante che deriva dalle esperienze messe in atto dal bambino nella relazione con la madre quale figura di attaccamento primario, esperienze che avranno delle conseguenze non solo sulla struttura del legame mamma-bambino ma anche sull'adattamento futuro del bambino stesso.

Il contributo di Bowlby è stato poi arricchito da altri autori che hanno proseguito gli studi sulla sensibilità materna ai segnali del bambino e su come questa influenzi poi lo stile di attaccamento: in tal senso particolarmente interessante è stata la proposta della collaboratrice di John Bowlby, la psicologa canadese Mary Ainsworth, promotrice di un metodo noto come *Strange Situation*, volto a proporre una condizione sperimentale di lieve stress per il bambino allo scopo di coglierne i segnali in risposta alla separazione e al ricongiungimento con la madre.

La *Strange Situation* è una procedura osservativa realizzata e validata allo scopo di analizzare l'equilibrio tra il sistema di attaccamento e quello di esplorazione da parte del bambino in relazione alla figura materna, tramite otto sequenze in cui il bambino si viene a trovare ora insieme alla madre e ad un estraneo, ora con la sola madre o il solo estraneo o ancora da solo, all'interno di un ambiente nuovo che ha la possibilità di esplorare (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007).

Dall'osservazione di questi diversi momenti della procedura e in base a come il bambino si sperimenta nello spazio e si relaziona con gli adulti coinvolti, è possibile definire lo stile di attaccamento che la diade ha instaurato durante il primo anno di vita; tali stili sono stati definiti dalla Ainsworth e dai suoi colleghi come "pattern di attaccamento" e sono:

- il pattern A: attaccamento insicuro evitante, derivante da un rapporto con una figura di attaccamento incapace di corrispondere ai bisogni del bambino, per cui questo si dimostra eccessivamente autonomo rispetto a quanto atteso per l'età e indifferente tanto alla separazione quanto al ricongiungimento con la madre;
- il pattern B: attaccamento sicuro, proprio di quei bambini le cui madri sono state, come direbbe Winnicott, delle "madri sufficientemente buone", capaci cioè di costituire una base sicura di cui i bambini si fidano e grazie alla quale possono esplorare con sicurezza l'ambiente circostante, certi della loro presenza in caso di pericolo;
- il pattern C: attaccamento insicuro ansioso ambivalente, stile di attaccamento acquisito da quei bambini le cui madri si sono dimostrate imprevedibili nei loro confronti, tanto da non riuscire a riconoscerle come base sicura, da cui ne deriva un comportamento ambivalente anche da parte di quei bambini che mostrano chiari segni di disagio durante la separazione ma che presentano anche delle difficoltà nell'essere consolati durante il ricongiungimento;
- il pattern D: attaccamento insicuro disorganizzato, di più recente definizione rispetto agli altri pattern di attaccamento, lo stile insicuro disorganizzato "è considerato un fallimento nella costruzione del legame con la madre poiché il bambino [...] è incapace di comportamenti coerenti verso la figura di attaccamento" (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007; pag 231), questo stile di attaccamento è stato associato dagli studiosi a delle situazioni

traumatiche, come lutti e maltrattamenti, ed è considerato predittivo per la comparsa di psicopatologie in epoche successive.

Peculiarità importante della teoria dell'attaccamento, in relazione agli stili di attaccamento evidenziabili grazie alla *Strange Situation*, è il concetto di “Modelli Operativi Interni” (MOI): si tratta delle rappresentazioni interne del bambino che sottolineano nuovamente come il comportamento materno, nel suo contributo al sistema diadico, sia determinante per il successivo sviluppo psichico e psico-relazionale del bambino stesso.

Grazie ai MOI il bambino costruisce dei modelli mentali di se stesso e delle figure di riferimento che lo guideranno nell'interpretazione dell'ambiente esterno e nel suo modo di comportarsi in situazioni nuove: se a fronte di uno stile di attaccamento sicuro, infatti, il bambino svilupperà una rappresentazione di Sé degna d'amore, un attaccamento insicuro darà spazio invece a dei modelli operativi che restituiscono l'immagine di un bambino non meritevole di considerazione e affetto e incapace di esprimere adeguatamente i propri bisogni e le proprie necessità.

Pertanto, sebbene i MOI si prestino ad essere influenzati e modificati dalle esperienze di vita del bambino, molti studiosi ritengono che queste rappresentazioni primarie, nate all'interno del sistema diadico, abbiano comunque un ruolo estremamente determinante nel successivo sviluppo del bambino.

1.3. L'apertura alla triade

Gli studi concentrati sul paradigma della diade mamma-bambino hanno ricevuto importanti contributi dal filone dell'Infant Research, in cui si riconoscono nomi autorevoli come quelli di Beatrice Beebe, Frank M. Lachmann e Daniel N. Stern; quest'ultimo, in particolare, afferma che *“la maggior parte degli autori è d'accordo nel ritenere che la relazione con la madre influenza in modo determinante lo sviluppo della personalità del bambino”* (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022; pag 1).

Tuttavia, per quanto le analisi sulla diade siano state fondamentali per approfondire le dinamiche che regolano e strutturano le interazioni primarie del bambino, il contesto relazionale in cui questi è immerso prevede quasi sempre l'interazione simultanea con due o più adulti, tanto che alcuni studi hanno persino osservato il cambiamento nelle

interazioni della diade a seconda della presenza o assenza del secondo genitore (*La valutazione psicologica dello sviluppo*, a cura di Sabrina Bonichini, 2019).

L'interesse nei confronti della figura paterna ha avuto nel corso degli anni una sempre maggiore dignità come materia di studio: si pensi a Freud che, operando nei primi decenni del secolo scorso, ha inserito il padre all'interno della sua teorizzazione sul complesso edipico e ha attribuito al padre il ruolo di "*colui che promuove il conflitto e la crescita*" (Argentieri S., *Il padre materno*, 2014; pag 5); allo stesso modo la psicoanalista Margaret Mahler, nella terza fase del suo processo di individuazione e separazione (detta "fase di riavvicinamento e individuazione"), riconosce come fondamentale il ruolo della figura paterna a sostegno dell'autonomia del bambino nella sua progressiva differenziazione dalla madre.

Altrettanto vasti sono i campi di interesse che va a toccare il concetto di "paternità sociale", associato alla questione ancora più antica di dare il nome al proprio figlio, con tutto il carico di implicazioni e significati che questa pratica ha assunto in culture, tempi e luoghi diversi (Imbasciati A., *et al.*, *Psicologia clinica perinatale*, 2007).

Altrettanto generosa è la letteratura che studia ciò che alcuni autori chiamano la "terza individuazione", in riferimento allo sviluppo e all'evoluzione dell'assunzione del ruolo di padre secondo vari ordini di riflessione (Argentieri S., *Il padre materno*, 2014): l'uomo che diventa padre va incontro ad un processo psichico di maturazione non solo della presenza del nascituro ma anche di sé come futuro padre, processo in cui vengono rievocati i vissuti di sé quale figlio del proprio padre, nonché le aspettative e le proiezioni di se stesso come padre, prefigurandosi di essere una figura di riferimento di un certo tipo, più o meno simile a quella che ha avuto incarnata nel proprio genitore.

Per il futuro padre cambia anche il ruolo che si trova a rivestire all'interno del nucleo familiare e soprattutto nella relazione con colei che non è più solo la propria compagna ma è anche la madre del proprio figlio.

Mentre infatti per la donna la maternità è un evento fortemente biologico, la paternità, secondo alcuni autori, possiede una connotazione più culturale per quanto ciò non escluda la presenza talvolta di alcune condizioni che coinvolgono il padre con delle manifestazioni patologiche quali anoressia, nausea, depressione e forme psicotiche che richiamano la sindrome della *couvade* (Argentieri S., *Il padre materno*, 2014), descrivibili

come delle “psicosi puerperali paterne” (Imbasciati A., *et al.*, *Psicologia clinica perinatale*, 2007).

Anche la psichiatria perinatale, avendo come ambito di pertinenza lo sviluppo psico-relazionale del bambino prima e dopo la sua nascita, include all’interno dei suoi temi la figura paterna, elemento cruciale sia per il rapporto duale che può avere con il figlio sia, per come viene interpretata da alcuni autori questa figura, per il ruolo che può avere nella “rottura” della diade e quindi nel processo di separazione e individuazione del bambino dalla madre.

Le riflessioni che hanno condotto gli studiosi a prendere in considerazione un contesto triadico, nel tentativo di ricercare una maggiore aderenza alla realtà che il bambino conosce sin dalla nascita, non implicano il superamento o una qualche negazione di quanto studiato e teorizzato in precedenza sul paradigma della diade: infatti, se da un lato sono state individuate a partire dall’età di tre mesi delle capacità proto-comunicative da parte dei bambini che consentono loro di interagire con entrambi i genitori, allo stesso modo diversi autori sono concordi nell’affermare che lo sviluppo interattivo e relazionale del bambino si manifesta seguendo due linee, quella delle competenze diadiche e quella delle competenze triadiche (*La valutazione psicologica dello sviluppo*, a cura di Sabrina Bonichini, 2019).

Queste linee su cui si esplica lo sviluppo interattivo e relazionale del bambino maturano ed evolvono autonomamente, senza prevalere le une sulle altre e, in tal senso, un contributo determinante alla teorizzazione dello sviluppo della “relazionalità triadica”, parallelamente a quella diadica, è stato apportato dalle studiose Elisabeth Fivaz-Depeursinge (docente dell’Università di Losanna e co-direttrice del Centro di studi familiari) e Antoinette Corboz-Warnery (psichiatra, psicoanalista e terapeuta familiare, co-direttrice del Centro di studi familiari all’Università di Losanna) con l’elaborazione della procedura di osservazione e valutazione nota come *Lausanne Trilogue Play LTP*, strumento nato proprio allo scopo di studiare la triade familiare.

Prima di analizzare in maniera più precisa questo paradigma di osservazione è necessario soffermarsi più dettagliatamente sulla coppia genitoriale e in particolare sul percorso che porta alla “nascita dei genitori”.

2. La complessità dell'essere genitori

Il pediatra spagnolo Carlos González apre il suo libro “Genitori e figli insieme” scrivendo che “*Ogni volta che nasce un bambino, nascono un padre e una madre*” e ancor di più si potrebbe dire che, come il bambino, anche i genitori vanno incontro ad una vera e propria gravidanza.

La grandezza della genitorialità è stata argomento di riflessione anche di Winnicott che, parlando della psicologia relativa al concepimento, scrive che “*i genitori sono inizialmente sorpresi e anche infastiditi dallo smisurato sconvolgimento delle loro vite che questo fatto comporta. È un disastro che in circostanze favorevoli si trasforma nell'opposto solo quando i genitori prima o poi si rendono conto che è esattamente il disastro che essi desiderano*” (Winnicott D., *I bambini e le loro madri*, 1987; pag. 14).

Seppur con parole diverse questi autori con le loro affermazioni sono giunti alla stessa considerazione, ovvero che l'essere genitori è molto di più della sola nascita del figlio, intendendo per “sola nascita” l'ingresso nel mondo fisico di una nuova creatura, ma come studiato anche dalla psicologia e dalla psichiatria perinatale il coinvolgimento dei genitori ha inizio ancor prima della gravidanza, quando vengono gettate le prime basi, ancora inconse, tramite le quali avverrà un vero e proprio processo di transizione e di assunzione del ruolo di genitore.

2.1. La transizione al ruolo di genitore

La nascita di un figlio o, per meglio dire, il progetto di generatività e di genitorialità si inserisce oggi più che mai in un momento sempre più definito del ciclo di vita della coppia, a segnare il passaggio che porta da una relazione coniugale alla creazione di una famiglia (Imbasciati A., *et al.*, *Psicologia clinica perinatale*, 2007).

Molte riflessioni si sono susseguite nel corso del tempo sulla questione dei figli, cambiando in base ai luoghi e alle culture e coinvolgendo non solo aspetti prettamente biologici (quale, ad esempio, l'effettiva possibilità di concepire dei figli) ma anche socio-culturali ed economici, soprattutto negli ultimi tempi.

Indipendentemente dalle motivazioni, una volta che la coppia decide di aprirsi alla genitorialità deve necessariamente passare attraverso una fase definita di “transizione al ruolo di genitore”: si tratta di un percorso che coinvolge i futuri genitori in tutti gli aspetti della loro vita, intrapsichici, interpersonali, culturali e sociali; i membri della coppia,

soprattutto durante il periodo della prima gravidanza, sono chiamati a rielaborare i propri vissuti e le proprie rappresentazioni di sé come figli, per modulare poi delle rappresentazioni di sé come genitori per mezzo di un processo in cui, chiamando nuovamente in causa la teoria di Bowlby, tornano in campo i modelli operativi interni (MOI) che i futuri genitori hanno sviluppato durante la loro prima infanzia.

Come riportato da vari studi, la gravidanza non costituisce solo il periodo di sviluppo del feto nel grembo materno ma si tratta di un periodo di evoluzione e riorganizzazione dell'intero sistema familiare, in cui i membri della coppia sono chiamati a riformulare anche le relazioni e le rappresentazioni dei propri genitori che, a loro volta, accederanno al ruolo di nonni.

Per transitare effettivamente al ruolo di genitori però è fondamentale che vi siano delle rappresentazioni genitoriali che alcuni autori definiscono come “luoghi del concepimento mentale del figlio”; lo stesso Winnicott affermava che i figli hanno bisogno, come prima cosa, di uno spazio mentale nei genitori in cui poter nascere, lì dove si unisce il progetto di generatività e genitorialità della coppia (Imbasciati A., *et al.*, *Psicologia clinica perinatale*, 2007).

In questa transizione alla triade, soprattutto nell'ottica di realizzazione del progetto di generatività e genitorialità, sono state indicate come elementi di grande rilevanza la percezione e la competenza genitoriale in quanto, sin prima della nascita, sarebbero predittive della qualità degli scambi interattivi che i genitori avranno poi con il loro bambino per tutto il corso del primo anno di vita del figlio e fino ai 18 mesi.

Queste competenze genitoriali e la qualità delle interazioni familiari si sono mostrate rilevanti per lo sviluppo affettivo-relazionale del bambino come pure per l'insorgenza di possibili sintomatologie psico-relazionali: uno studio longitudinale, condotto con il ricorso al paradigma del *Lausanne Trilogue Play*, ha evidenziato infatti la presenza di una correlazione tra le modalità di comunicazione e interazione della triade mamma-papà-bambino, soprattutto in termini di turnazione, sin dai tre mesi, con le successive competenze sociali e di interazione tra i pari del bambino a quattro anni (Hedenbro M., Rydelius P., 2014).

Le autrici Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery hanno affermato inoltre che la qualità della cooperazione genitoriale si possa osservare già nel corso della gravidanza grazie al concetto delle cosiddette “rappresentazioni agite”, ovvero di una serie di comportamenti

anticipatori che viene messa in atto dai futuri genitori prima della nascita dei figli e in cui risiederebbe il riflesso della loro effettiva capacità e cooperazione genitoriale.

Pertanto, in uno studio di Carneiro, Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, è stata dimostrata la presenza di una correlazione tra l'alleanza genitoriale prenatale e quella postnatale, soprattutto in considerazione di alcuni fattori, quali i comportamenti intuitivi, la cooperazione di coppia e il calore familiare: la cooperazione genitoriale è risultata essere indicativa di un'adeguata transizione alla genitorialità e, di conseguenza, alla strutturazione di un buon funzionamento familiare; inoltre è emerso che il funzionamento familiare, in termini di calore, manifestazioni d'affetto e di tenerezza tra i genitori e verso il figlio, presenta dei correlati con lo sviluppo socio-emotivo del bambino (Carneiro C., *et al.*, 2006).

Date queste importantissime implicazioni che scaturiscono dalle modalità con cui si viene a realizzare la transizione al ruolo di genitori, ne deriva l'importanza e la necessità di uno strumento per l'osservazione e la valutazione delle competenze genitoriali già in epoca prenatale, tale da poter essere predittivo del funzionamento familiare stesso in epoca postnatale.

In risposta a questo bisogno, Carneiro, Corboz-Warnery e Fivaz-Depeursinge, nello studio precedentemente citato del 2006, hanno presentato il *Lausanne Trilogue Play* prenatale come adattamento del paradigma LTP postnatale (elaborato dalle autrici Corboz-Warnery e Fivaz-Depeursinge nel 1999), dimostrando da un lato come sia effettivamente in grado di individuare gli aspetti più significativi del funzionamento della coppia genitoriale e dell'alleanza familiare in formazione e dall'altro come sia predittivo della qualità degli scambi interattivi con il bambino fino ai 18 mesi di vita, aspetto suffragato anche da uno studio di replicazione italiano (Simonelli A., Bighin M., e De Palo F., 2012).

Le autrici Simonelli e Bighin hanno studiato a loro volta, attraverso il *Lausanne Trilogue Play* prenatale, il processo di transizione alla genitorialità osservando la capacità dei membri della coppia di entrare nel "ruolo genitoriale", ad indicare nuovamente l'importanza della qualità dell'interazione co-genitoriale prima della nascita.

Come sottolineano le stesse autrici nello studio, "*lo spostamento della misurazione della genitorialità prima della nascita del bambino, [...], può contribuire alla comprensione di dinamiche complesse che riguardano la transizione alla genitorialità sia in gruppi di*

soggetti non clinici (come nel caso del presente lavoro), sia in coppie che presentano patologie individuali o fragilità legate alla fase evolutiva che si accingono ad affrontare” (Simonelli A., Bighin M., 2012).

La transizione al ruolo di genitori rappresenta dunque una fase determinante che accompagna l'ingresso di una nuova creatura all'interno della vita della coppia e si dimostra, grazie agli studi condotti con l'LTP prenatale, un momento ricco di elementi predittivi del futuro funzionamento del sistema familiare, tuttavia, perché la coppia possa effettivamente transitare e predisporre il proprio funzionamento psichico ad assumere il ruolo di genitore, è importante che vi sia anche uno spazio mentale per accogliere, come scrivono Imbasciati e colleghi, *“un bambino immaginario che prepara un posto nella famiglia per l'arrivo di un bambino reale e, contemporaneamente, origina importanti cambiamenti nell'identità dell'adulto che diviene genitore”* (Imbasciati A. et al., *Psicologia clinica perinatale*, 2007; pag 199).

2.2. Dalle prospettive al lutto del figlio immaginario

Come precedentemente descritto, le nuove possibilità di interazione precoce con il feto (ad esempio tramite le ecografie tridimensionali) come pure i cambiamenti intrapsichici che accompagnano il periodo della gravidanza e sostengono i genitori nella transizione volta ad assumere il ruolo di genitori contribuiscono alla formazione di quell'area del pensiero che va ad accogliere il bambino atteso e le rappresentazioni, più o meno conscie, che i genitori sviluppano nei suoi confronti.

Con il termine rappresentazioni si fa riferimento a tutto quell'insieme di aspettative, desideri, proiezioni, idealizzazioni e identificazioni che l'investimento affettivo dei genitori nei confronti del proprio figlio porta a sviluppare già nel periodo della gravidanza, influenzando quella che sarà poi la relazione con il bambino e il suo successivo sviluppo psichico.

Le rappresentazioni del cosiddetto “figlio immaginario” sono state studiate in maniera dettagliata e si è visto che possono anche convivere l'una con l'altra, senza escludersi mutualmente; dalla loro analisi ne sono derivate quattro macrocategorie in cui si annoverano:

- il figlio “fantasmatico”, si tratta di una rappresentazione addirittura antecedente al concepimento che vive prevalentemente nell'inconscio del genitore ed è legata

alla propria storia in quanto figlio e, di conseguenza, alla relazione con i propri genitori;

- il figlio “narcisistico”, nella psiche dei genitori questa rappresentazione del bambino viene incaricata di riparare ai fallimenti cui il genitore è andato incontro nel corso della sua vita ma anche di incarnare gli ideali e i valori cui il genitore è votato;
- il figlio “mitico”, consiste in una rappresentazione del figlio strettamente connessa e fortemente influenzata dalla società e dalla cultura di appartenenza;
- il figlio “immaginario”, essendo una rappresentazione preconsua è anche la rappresentazione più facile da portare alla coscienza ed è un’immagine molto forte che si forgia poco prima della gravidanza e che può scontrarsi duramente con l’avvento del figlio reale.

Se da un lato è indispensabile che i genitori predispongano uno spazio mentale in cui far nascere il proprio figlio, d’altro canto la costruzione di un “figlio immaginario”, secondo tutte le declinazioni appena elencate, investito di particolari aspettative, desideri e ideali, può scontrarsi anche molto duramente con la realtà del figlio che viene al mondo, in particolar modo quando questo figlio si discosta profondamente dall’immagine che ne hanno elaborato i genitori.

Una condizione emblematica per descrivere quello che viene definito il “lutto del figlio immaginario” è data dalle dinamiche che si innescano nel caso in cui il bambino vada incontro ad una nascita prematura.

La prematurità rappresenta la rottura di un progetto familiare, un trauma che paralizza tutti quei processi di elaborazione psichica e di rappresentazione del bambino, del sé come genitore e della propria relazione con il figlio, sostituendoli invece con la comparsa di forti sensi di colpa e angosce di morte che i genitori vanno a proiettare sul bambino. Ne deriva una ripercussione psichica e psicologica fortemente destabilizzante per l’instaurazione delle interazioni primarie, così importanti, tra i genitori e il loro bambino. La grande fatica che i genitori provano nell’elaborare quello che stanno vivendo li porta a provare una sorta di confusione esistenziale, con sentimenti di inadeguatezza e di grande fragilità che richiamano alcuni aspetti delle depressioni *post-partum*, fino ad arrivare nelle madri anche alla negazione della sofferenza e delle difficoltà che stanno affrontando, in un tentativo disperato di razionalizzare l’accaduto per congelare e ripararsi da delle

emozioni troppo dolorose, secondo un quadro clinico definito dagli studiosi “maternità bianca”.

Lo stesso pediatra statunitense Brazelton, parlando dei neogenitori e riferendosi in modo particolare a quelli di bambini prematuri, considera “*tali difese come tentativi fatti dai genitori per reagire alla situazione e per mettersi in relazione con un neonato che non corrisponde a quello immaginato*” (Brazelton T. Berry, *Il bambino da 0 a 3 anni*, 2021; pag 74).

Diversi studi evidenziano una certa povertà delle competenze interattive dei bambini pretermine per via della globale compromissione che contraddistingue i vari aspetti del loro sviluppo, risultando in una tendenza alla passività e in una scarsa responsività durante gli scambi interattivi, cui si aggiunge lo stress psicologico dei genitori che contribuisce ad inficiare la qualità delle relazioni e delle interazioni della triade.

Due studi italiani condotti nel 2017 hanno voluto confrontare la qualità delle interazioni familiari tra famiglie con bambini nati a termine e famiglie di bambini pretermine allo scopo di individuare le possibili divergenze e similitudini, facendo ricorso anche in questo caso allo strumento dell’LTP (Gatta M., *et al.*, *Triadic interactions in families with preterm children*, 2017; Gatta M., *et al.*, *A psychological Perspective on Preterm Children*, 2017).

Stabilita l’omogeneità del campione di famiglie con figli prematuri (condizione necessaria data la presenza nei campioni dei prematuri dei due studi di bambini con età gestazionali diverse e/o con disabilità), entrambi gli studi hanno riscontrato delle differenze significative nella qualità delle interazioni familiari dei due gruppi, confermando una prestazione generalmente inferiore nel gruppo con i bambini prematuri. Come visto fino ad ora, l’LTP si è dimostrato essere uno strumento in grado di far luce sul funzionamento della famiglia, evidenziandone i limiti ma anche le potenzialità che questa porta in dote, potenzialità che però difficilmente si riescono a notare quando la rappresentazione del figlio immaginario viene interrotta bruscamente, come nel caso di una nascita pretermine, o si discosta profondamente da quella del figlio reale, soprattutto quando si accompagna ad una diagnosi di disabilità.

2.3. La nascita di un figlio con disabilità

Il lutto del figlio desiderato e immaginato è uno degli aspetti che i genitori, ricevuta una diagnosi di disabilità, si trovano immediatamente ad affrontare e per il quale è necessario mettere in atto *in primis* un lavoro rivolto ad elaborare l'importante aspetto di perdita, dal momento che il figlio atteso non c'è e non ci sarà mai ma ce n'è un altro, quello descritto dalla diagnosi.

Allo stesso modo, soprattutto nei casi in cui la disabilità è congenita, subentrano nei genitori forti angosce sulla salute del bambino ma anche sensi di colpa e di fallimento per aver messo al mondo un bambino malato: si apre infatti una ferita narcisistica molto profonda che conduce ad un senso di impotenza; i genitori possono sentirsi disarmati e incapaci di fronte alla diagnosi ricevuta e questo li predispone a mettere in atto delle reazioni "distorte" (Migliore M., 2011).

Le reazioni con cui i genitori possono rispondere alla comunicazione di una diagnosi sono molteplici e tendenzialmente risultano dalla combinazione di elementi:

- "esterni", con particolare riferimento alla severità della patologia diagnosticata e alle tempistiche con cui è avvenuta la comunicazione: una diagnosi prenatale offre ai genitori delle possibilità in più per elaborare il lutto del bambino atteso e per predisporre un ambiente, tanto interno quanto esterno, più adeguato al bambino in arrivo, mentre una diagnosi comunicata contestualmente o successivamente alla nascita risulta essere più impattante e difficile tanto da gestire quanto da accettare;
- "interni", in considerazione dell'assetto psichico del genitore: se un assetto psichico più strutturato può permettere a dei genitori di affrontare in maniera migliore una diagnosi severa, al contrario un assetto interno meno strutturato può crollare anche di fronte ad una patologia di grado più lieve.

Pur prendendo in considerazione la specificità di tutti i fattori sopracitati (la severità della diagnosi, le tempistiche della comunicazione, l'assetto psichico dei genitori, etc), non è raro individuare come prima reazione dei genitori la messa in atto di una risposta di negazione, come difesa nei confronti del trauma che stanno vivendo.

Se in alcuni casi un primo rifiuto da parte dei genitori li spinge a rivolgersi a quanti più professionisti possibile, pur di confutare la diagnosi, in altri casi i genitori mettono in atto un atteggiamento iperprotettivo nei confronti del bambino, impedendogli in qualche modo di crescere.

Dagli studi è stato visto come la negazione sia una delle reazioni più comuni, soprattutto nei casi in cui la patologia è lieve: i genitori tenderebbero infatti a negare la descrizione in termini patologici del loro bambino ma, per quanto questo meccanismo di difesa serva loro per non cedere ad esempio alla depressione, questa visione “normalizzata” del bambino, “*che si può esprimere come totale diniego della realtà o come minimizzazione del danno*” (Migliore M., 2011; pag 17), può diventare molto rischiosa perché è come se i genitori vedessero un altro bambino.

Questa visione alterata non solo impedisce al bambino di progredire ma contribuisce anche all’alterazione della costruzione dell’immagine di sé che il bambino dovrà realizzare, processo per il quale è necessario l’aiuto dei genitori, perché è proprio in essi che il bambino ha bisogno di specchiarsi per quello che realmente è e non per quel bambino che i genitori desiderano vedere. A loro volta anche i genitori sviluppano delle rappresentazioni alterate di sé stessi e del loro bambino, facendo fatica a corrispondere ai bisogni e alle intenzioni del figlio, dando luogo così ad un sistema interattivo e relazionale del tutto disfunzionale (Migliore M., 2011).

Se lo shock e la negazione sono delle reazioni “di prima risposta” alla diagnosi di disabilità del figlio, diversi autori hanno parlato dell’evoluzione che i genitori vivono da un punto di vista emotivo, a fronte dell’elaborazione successiva alla comunicazione della diagnosi ed eventualmente all’inizio di percorsi riabilitativi e terapeutici: dalle ricerche sarebbe emerso infatti che la reazione di negazione iniziale evolve poi in stati di incredulità, tristezza, ansia e sensi di colpa che culminano tendenzialmente in rabbia o depressione.

Paradossalmente, secondo un’ottica riabilitativo-terapeutica, è preferibile che il genitore si trovi in uno stato di collera, piuttosto che di depressione: la rabbia infatti è un’emozione più attiva e vitale che spinge il genitore ad agire in qualche modo; la depressione invece si configura come uno stato interno più passivo, dal quale è più complesso riscattarsi, e rappresenta un vero e proprio varco d’accesso per i sensi di colpa.

In entrambi i casi, sia che i genitori siano maggiormente in collera sia che stiano vivendo uno stato più depressivo, ne risulta una certa difficoltà tanto nell’instaurazione di una buona alleanza terapeutica con il professionista quanto nella loro capacità di sintonizzarsi con le competenze del proprio figlio: infatti mentre i genitori che vivono degli stati

depressivi tendono ad ipostimolare i propri figli, al contrario i genitori più “arrabbiati” sono più propensi all’iperstimolazione.

In alcuni studi condotti con l’LTP su famiglie con figli nati prematuri (tra cui i sopracitati Gatta M., *et al.*, *Triadic interactions in families with preterm children*, 2017; Gatta M., *et al.*, *A psychological Perspective on Preterm Children*, 2017) è emersa la tendenza da parte dei genitori, e in particolar modo delle madri, di questi bambini all’iperstimolazione, nell’ottica di raggiungere un recupero delle competenze tale da poter far reggere il confronto dei propri figli con bambini nati nello stesso periodo ma a termine, senza considerare invece che delle richieste eccessive contribuiscono solo ad aumentare il divario tra i loro bambini e gli altri.

L’ingresso in famiglia di un bambino portatore di disabilità rappresenta un evento estremamente stressante cui i genitori sono chiamati a far fronte, per certi versi a discapito della loro stessa salute.

Uno studio francese del 2013 ha analizzato l’impatto psico-emotivo che la disabilità di un figlio ha sulla vita dei genitori (Thabet J. Ben, *et al.*, 2013) evidenziando come, anche nelle famiglie che godevano di alcuni fattori protettivi (identificati in un livello socio-economico e di istruzione buoni e in una soddisfacente alleanza con l’équipe sanitaria), la qualità della vita dei genitori fosse comunque alterata e le strategie di *coping* utilizzate non fossero sempre le più efficaci e funzionali.

Allo stesso modo, uno studio volto ad analizzare lo stress dei genitori di figli con Disturbi dello Spettro Autistico, soffermandosi in modo particolare sui genitori cui era stata più recentemente comunicata la diagnosi, ha riportato come “*gli elevatissimi livelli di stress parentale osservati fossero in parte dovuti a quello che è stato considerato un periodo di crisi per l’adattamento precoce alla diagnosi*” (Davis N. O., Carter A. S., 2008).

In queste situazioni pertanto, in cui prevale un senso di impotenza per il fallimento delle proprie capacità generative e del progetto familiare, è quanto mai importante far capire e percepire ai genitori che il loro contributo per garantire al figlio la miglior qualità di vita possibile è in realtà fondamentale.

Secondo lo psicologo Andrea Dondi, che nel 2008 ha scritto un articolo sull’impatto della disabilità in famiglia, puntando i riflettori principalmente sui fratelli e le sorelle di bambini disabili, “*l’approccio alla persona disabile, inteso in termini riabilitativi e assistenziali, si sta modificando in favore di una visione più globale*”, riconoscendo la

stretta connessione e dipendenza che sussiste tra lo sviluppo dell'individuo e il contesto affettivo di appartenenza (Dondi A., 2008).

Per permettere questo cambio di prospettiva da un senso di passività ad una maggiore attivazione, all'insegna di uno sguardo che abbracci l'intero contesto affettivo-relazionale del bambino, il paradigma dell'LTP si dimostra lo strumento più adatto, in quanto mira non solo a riconoscere le criticità del funzionamento familiare ma soprattutto a mettere in luce le risorse che la famiglia può mettere in campo come fondamenta per la costruzione di una buona alleanza terapeutica, qualora siano necessari dei trattamenti riabilitativi.

Gli stessi autori Carneiro, Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery hanno visto nello modello LTP, pre- e postnatale, un potenziale strumento sia per gli interventi terapeutici sia per l'identificazione di particolari modelli interattivi e, di conseguenza, per l'intervento precoce in caso di famiglie a rischio (Carneiro C., Corboz-Warnery A., Fivaz-Depeursinge E., 2006) ed è in quest'ottica che il modello LTP può diventare una risorsa anche per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, quale professionista che, rivolgendo il suo intervento al bambino, è chiamato a considerare il contesto bio-psico-sociale in cui questi vive, prendendosi cura in prima istanza della triade mamma-papà-bambino.

Capitolo 2

MATERIALI E METODI

1. Il *Lausanne Trilogue Play*

Nato nel 1999 ad opera delle autrici Elisabeth Fivaz-Depeursinge e Antoinette Corboz-Warnery, il *Lausanne Trilogue Play* LTP rappresenta una procedura semi-standardizzata in cui i genitori e il bambino sono coinvolti contemporaneamente in un'interazione di gioco, allo scopo di “osservare e valutare il modo in cui la triade coopera e il modo in cui si coordina durante l'interazione al fine di realizzare uno scambio comunicativo funzionale e affettivo” (*La valutazione psicologica dello sviluppo*, a cura di Sabrina Bonichini, 2019; p. 362).

1.1. Costrutti teorici di base

Per la realizzazione di questo paradigma di osservazione e valutazione è stato necessario, da parte delle autrici, fare riferimento a dei costrutti teorici che potessero fungere da fondamenta alla costruzione del loro modello e, in tal senso, l'architettura dell'LTP è da ricondursi sia al modello evolutivo dell'intersoggettività di Stern sia al concetto di “famiglia praticante” avanzato da Reiss.

Il primo contributo teorico ricercato da Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery è stato quello del modello dell'intersoggettività elaborato dallo psichiatra e psicoanalista Daniel Stern, il quale riteneva il bambino in grado di condividere “*i sentimenti, le azioni, i pensieri, le percezioni, le motivazioni, che sono vissuti durante un evento interpersonale*” (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022; pag 357), ossia durante un'interazione.

Le esperienze vissute dal bambino, in tutte queste componenti, vanno a formare quelli che vengono definiti dall'autore degli “schemi di essere con un altro in un certo modo”: applicando questa concezione al contesto familiare ne deriva che la ripetuta esperienza degli scambi interattivi e comunicativi consenta quindi al bambino di elaborare degli “schemi di essere in interazione con” i genitori, grazie ai quali si può riconoscere sempre più come membro appartenente ad una triade.

Il secondo costrutto a sostegno dell'impianto teorico dell'LTP si ritrova nella distinzione proposta dallo psichiatra David Reiss tra il concetto di "famiglia rappresentata" e il concetto di "famiglia reale o praticante".

Per descrivere il primo caso l'autore fa riferimento alla teoria dell'attaccamento di Bowlby, sottolineando però una certa limitazione nel considerare dei pattern strettamente diadici mamma-bambino, come pure il fatto che la memoria dei rapporti familiari si ritroverebbe nella rappresentazione delle relazioni significative che ogni membro ha realizzato (*La valutazione psicologica dello sviluppo*, a cura di Sabrina Bonichini, 2019). Il concetto di "famiglia praticante" invece consente di aprirsi ad una realtà triadica, dal momento che ciò che si riconosce "è il valore, per il formarsi della memoria del soggetto, delle pratiche coordinate della famiglia intesa come insieme" (Cigoli V., 2006); la stabilità e la coerenza delle pratiche coordinate della famiglia dunque fanno sì che la memoria dei rapporti familiari si riconduca alle situazioni di scambio e di azione, ossia alle interazioni.

1.2. Setting e struttura dell'LTP

Il *Lausanne Trilogue Play*, quale paradigma di osservazione e valutazione semi-standardizzato, prevede delle disposizioni precise sia in termini di organizzazione spaziale sia nella suddivisione temporale in sequenze di gioco.

Per quanto riguarda la gestione dello spazio, in una stanza vengono poste due sedie per i genitori orientate verso un seggiolino per il bambino a formare i vertici di un triangolo equilatero, distanziati in modo tale da favorire il miglior scambio possibile tra i componenti della triade, soprattutto in base all'età del bambino.

La procedura LTP può essere applicata sin dai tre-quattro mesi di vita del bambino e generalmente fino ai nove mesi è previsto l'uso di un seggiolino, successivamente invece il bambino viene fatto sedere su un seggiolone disposto attorno ad un tavolo rotondo; dai 48 mesi il bambino siede invece con i genitori attorno ad un tavolino per bambini mentre a partire dai sei anni viene utilizzato un tavolo normale, del diametro di circa 60-90 cm. Queste diverse attenzioni "strutturali" previste per il setting, in funzione dell'età del bambino e, come si vedrà in seguito, della consegna assegnata alla famiglia, vanno a sottolineare l'estrema importanza che un'appropriata organizzazione dello spazio fisico

assume come facilitatore di un'interazione positiva tra i membri coinvolti (*La valutazione psicologica dello sviluppo*, a cura di Sabrina Bonichini, 2019).

L'interazione di gioco dell'LTP è sottesa inoltre da una precisa suddivisione temporale, che individua quattro sequenze ben definite, nello specifico:

- nella prima (2+1), un genitore gioca con il bambino mentre il secondo genitore resta presente nel ruolo di osservatore dell'interazione;
- nella seconda (2+1), i genitori invertono i ruoli: chi prima aveva giocato con il bambino, ora resta presente come terzo mentre l'altro genitore interagisce attivamente con il bambino;
- nella terza (3), entrambi i genitori giocano con il bambino, in una sequenza di interazione che coinvolge l'intera triade mamma-papà-bambino;
- nella quarta (1+2), i genitori parlano tra di loro mentre il bambino li guarda o continua a giocare.

I passaggi da una sequenza all'altra vengono definiti "transizioni" e per quanto non siano precisamente definite ma a discrezione dei genitori, soprattutto quando il bambino è piccolo, questi momenti devono essere chiari e rapidi affinché si possa comprendere senza ambiguità il cambiamento del contesto, garantendo così un'attiva interazione di gioco.

Il compito affidato alla famiglia varia nuovamente a seconda dell'età del bambino: se nei primi nove mesi ai genitori viene chiesto di giocare con il proprio bambino come fanno abitualmente ma senza l'uso di giocattoli, prediligendo invece delle interazioni fisiche e di carattere socio-sensoriale per una decina di minuti, nella versione successiva, dai nove mesi ai due/tre anni, oltre ad alcuni giocattoli la triade ha a disposizione un tempo di circa 15 minuti; in età prescolare e scolare (fino ai 12 anni) vengono nuovamente forniti dei giochi, adeguati all'età del bambino, mentre in età preadolescenziale e adolescenziale la consegna diventa di tipo verbale per cui, secondo le quattro sequenze sopracitate, la triade avrà a disposizione fino a 20 minuti di tempo per organizzare la festa di compleanno del ragazzino o una gita fuori porta in famiglia.

L'intera procedura viene videoregistrata tramite l'impiego di due videocamere che riprendono separatamente il bambino e i genitori: dall'osservazione simultanea di queste due registrazioni è possibile avere una visione completa dello spazio di interazione che rende possibile l'applicazione dei sistemi di codifica e valutazione dell'LTP.

1.2.1. LTP prenatale

Come riportato in precedenza, le autrici Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery, nel 2006, hanno elaborato una versione prenatale del *Lausanne Trilogue Play* allo scopo di valutare l'alleanza co-genitoriale prima della nascita del bambino, già dal quinto-sesto mese di gestazione e, in questa versione, le principali differenze rispetto all'LTP nella versione postnatale riguardano, chiaramente, il bambino e il compito assegnato alla coppia, mentre il setting (con le due sedie per i genitori e il seggiolino per il bambino) e la scansione temporale rimangono invariati.

I futuri genitori vengono fatti accomodare ai due vertici di in una configurazione triangolare, in cui il terzo apice viene occupato da un bambolotto che presenta le caratteristiche di un neonato, per forma e dimensione, ma con i lineamenti e i tratti del volto "neutri" di un neonato occidentale, indispensabili per ricreare quell'indeterminatezza somatica necessaria affinché i genitori possano svolgere al meglio il compito loro assegnato: quello di calarsi nel ruolo di genitore e di immaginare il momento del primo incontro tutti e tre insieme dopo il parto (Simonelli A., Bighin M., 2012; Carneiro C., Corboz-Warnery A., Fivaz-Depeursinge E., 2006).

Anche in questo caso, come per la versione dell'LTP postnatale, l'interazione di gioco tra i futuri genitori e il bambolotto viene registrata con l'utilizzo di due telecamere.

1.3. Sistema di valutazione

Il vasto impiego che negli ultimi decenni è stato fatto del paradigma LTP ha contribuito non solo agli scopi delle ricerche per cui è stato somministrato ma anche alla propria validazione, soprattutto per la sua peculiare capacità di screening: *"lo strumento si è dimostrato infatti affidabile nell'individuare le caratteristiche dell'interazione triadica, nonché nella capacità di identificare pattern di disfunzionalità familiare rispetto agli esiti evolutivi del bambino"* (*La valutazione psicologica dello sviluppo*, a cura di Sabrina Bonichini, 2019; pag 367).

Le variabili del sistema di codifica, pertanto, definiscono il paradigma dell'LTP come uno strumento dotato di un buon grado di affidabilità e validità nell'indagare la qualità delle interazioni familiari e sono da ricondursi alla Scala di Valutazione dell'Alleanza Familiare FAAS (*Family Alliance Assessment Scale*), una scala di codifica dell'LTP che

attribuisce a ciascun item un punteggio da 0 a 3, a seconda che questo sia valutato come “Assente” (0), “Non Appropriato” (1), “Moderato” (2) o “Appropriato” (3).

Una prima versione della FAAS comprendeva 66 variabili, attualmente ridotte invece a 15 scale catalogabili all'interno di sette macro-dimensioni, dei concetti teorici generali sui quali si sviluppa l'osservazione e la codifica dell'LTP e di cui si intende proporre in seguito un approfondimento, in riferimento all'accurata descrizione e sintesi riportata nella Tabella 1 dello studio di Favez e colleghi (cfr: Favez N., *et al.*, 2011; pag 29).

1. **Partecipazione.** La funzione di “partecipazione” (*Participation*) si propone di valutare la prontezza e la volontà di interagire, tramite l'osservazione delle posture assunte dai genitori e dal bambino e della loro valenza relazionale, oltre che dell'orientamento dello sguardo di ciascun membro della triade; viene valutata inoltre l'inclusione nell'interazione di ciascun partecipante, a seconda del ruolo che è chiamato a ricoprire nelle varie sequenze di gioco.
2. **Organizzazione.** La funzione di “organizzazione” (*Organization*) valuta la chiarezza dei segnali non verbali che ciascun partner trasmette per marcare il proprio ruolo nelle diverse sequenze dell'LTP, senza che vi siano delle interferenze da parte di un genitore nei confronti dell'attività dell'altro, in modo da attenersi ed espletare completamente le istruzioni previste dalla struttura del gioco.
3. **Focalizzazione.** La funzione di “focalizzazione” (*Focalization*) osserva se c'è un'attenzione condivisa del gioco che consenta un'adeguata alternanza di turno tra i partecipanti e l'attenzione, da parte dei genitori, a fornire delle stimolazioni e delle proposte adatte allo stato e all'età del bambino, all'interno della sua zona di sviluppo prossimale.
4. **Condivisione affettiva.** La funzione della “condivisione affettiva” (*Affect sharing*) riconosce al calore familiare una notevole importanza nel favorire delle buone interazioni e uno sviluppo del bambino ottimale; in questa prospettiva i genitori sono sensibili e reattivi ai segnali e agli stati emozionali del bambino, sono in grado di rispondervi in maniera adeguata e aiutano il bambino a mantenersi regolato tramite un'espressione coerente e autentica dei loro stessi stati emozionali.

5. **Sincronizzazione.** La funzione di “sincronizzazione” (*Timing-synchronization*) è volta ad osservare come i genitori sono in grado di rispondere, risolvere e riadattarsi agli inevitabili errori o incomprensioni che possono venirsi a creare sia durante le attività di gioco sia durante le transizioni da una sequenza all’altra, in modo che l’interazione restituisca sempre un’impressione di fluidità.
6. **Co-genitorialità.** Come la funzione precedente, anche la funzione “co-genitoriale” (*Co-parenting*) è principalmente rivolta alla coppia, in particolare durante lo svolgimento del compito si vanno ad analizzare l’unità, la collaborazione e il supporto reciproco, tanto emotivo quanto “strumentale”, dei genitori che risultano quindi in grado di escludere dall’interazione positiva dell’LTP eventuali conflitti o interferenze negative che potrebbero caratterizzare la loro vita in quel momento.
7. **Bambino.** L’ultima funzione si concentra infine sul “bambino” (*Infant*) e sul suo coinvolgimento in risposta alle attività di gioco proposte dai genitori, sulla base delle sue competenze sensori-motorie, comunicative e cognitive, oltre che sulla sua capacità di autoregolazione per mantenersi disponibile all’interazione con i genitori (Favez N., *et al.*, 2011; Carneiro C., Corboz-Warnery A., Fivaz-Depeursinge E., 2006).

1.3.1. LTP prenatale

Come per l’organizzazione del setting e per il compito assegnato alla coppia genitoriale, la versione prenatale dell’LTP porta con sé alcune peculiarità anche per quanto concerne il sistema di codifica. Nello studio di Carneiro, Corboz-Warnery e Fivaz-Depeursinge viene presentata una tabella (cfr: Carneiro C., Corboz-Warnery A., Fivaz-Depeursinge E., 2006; pag 216) che illustra le cinque scale impiegate per la valutazione dell’LTP prenatale, ciascuna delle quali risponde, come per la versione postnatale, ai criteri “Non Appropriato” e “Appropriato” con un range di punteggio da 0 a 2, per un totale complessivo di 10 punti (Simonelli A., Bighin M., De Palo F., 2012).

Mentre le prime tre scale sono state elaborate per analizzare specificatamente il modello dell’LTP prenatale, le ultime due scale approfondiscono degli aspetti della coppia genitoriale che risultano particolarmente semplici da applicare in questo modello dal

momento che l'LTP prenatale si rivolge, per sua natura, alla valutazione delle interazioni co-genitoriali.

1. **Vivacità ludica.** La prima scala valuta la “vivacità ludica” (*Co-Parent Playfulness*) nella prospettiva in cui i futuri genitori sono in grado di creare uno spazio di gioco condiviso in cui calarsi nel ruolo e nell'interpretazione del compito con un adeguato coinvolgimento affettivo positivo, pur rimanendo consapevoli che non si tratta di una situazione reale.
2. **Struttura di gioco.** La scala della “struttura di gioco” (*Structure of the Play*) valuta la capacità della coppia di differenziare chiaramente le quattro sequenze di gioco in modo che sia facilmente riconoscibile dall'esaminatore il partner che sta interagendo attivamente con il bambino, quando invece sono entrambi ad essere rivolti al bambino e quando infine parlano tra di loro, il tutto in un arco temporale che non superi i cinque minuti.
3. **Comportamenti intuitivi genitoriali.** La scala dei “comportamenti intuitivi genitoriali” (*Intuitive Parenting Behaviour*) considera sei comportamenti, detti anticipatori, che la letteratura riconosce come intuitivi e pertanto propri della capacità genitoriale, tanto da poter essere messi in atto anche in assenza del bambino reale.
4. **Cooperazione di coppia.** La scala della “cooperazione di coppia” (*Couple's Cooperation*) indaga il grado di cooperazione tra i partner non solo attraverso l'assenza di comportamenti di antagonismo o di interferenze ma soprattutto tramite la presenza di gesti e parole che rendono manifesto il supporto reciproco della coppia nella realizzazione di un gioco congiunto.
5. **Clima affettivo.** Infine, l'ultima scala riguarda il “clima affettivo” (*Family Warmth*) e si propone di osservare l'espressione verbale e non verbale, tramite parole e gesti, di tenerezza e affetto sia tra i membri della coppia sia nei confronti del bambino.

La valutazione dell'LTP prenatale consente agli esaminatori di definire il grado di Alleanza familiare prenatale, ovvero quel grado di coordinazione interattiva propria di

ogni triade che secondo gli autori “*fornisce una valutazione delle possibilità interattive triadiche dei protagonisti*” (Simonelli A., Bighin M., 2012).

1.4. Impieghi dell’LTP

Grazie alla versatilità e alla semplicità che contraddistinguono la strutturazione del *Lausanne Trilogue Play*, questo strumento sta diventando sempre più utilizzato e apprezzato, inoltre la possibilità di essere adattato alle diverse fasi evolutive del bambino e della sua famiglia, tanto nel setting quanto nel compito richiesto, allarga il campo di studi per il quale può essere disponibile, dalla transizione alla genitorialità alla valutazione delle interazioni familiari dall’età prescolare, all’età scolare fino al periodo dell’adolescenza (*La valutazione psicologica dello sviluppo*, a cura di Sabrina Bonichini, 2019).

Questa precisa aderenza alle caratteristiche della triade permette inoltre l’osservazione e la valutazione di quei possibili aspetti disfunzionali che inficiano le interazioni familiari e che possono aprire un varco d’accesso a delle traiettorie evolutive del bambino di carattere patologico e, in tal senso, numerosi sono gli articoli che si sono serviti del *Lausanne Trilogue Play* come strumento di analisi e ricerca.

Alcuni studi hanno analizzato le interazioni triadiche nelle famiglie con bambini nati prematuramente nel confronto con dei coetanei nati invece a termine, evidenziando la tendenza dei genitori dei bambini pretermine ad essere eccessivamente stimolanti e meno attenti a cogliere le esigenze e gli stati effettivi dei loro figli (Gatta M., *et al.*, *Triadic interactions in families with preterm children*, 2017); altri studi invece hanno approfondito gli aspetti psicologici che contraddistinguono queste famiglie, individuando come il trauma della prematurità e lo stress genitoriale ad esso associato abbiano delle importanti ripercussioni nella qualità delle interazioni familiari stesse e, di conseguenza, nella creazione di un ambiente ottimale, che sia supportivo per lo sviluppo di questi bambini (Gatta M., *et al.*, *A psychological Perspective on Preterm Children*, 2017).

L’LTP è stato utilizzato anche per misurare lo sviluppo delle competenze socio-comunicative tra i membri della triade, riscontrando una correlazione tra la qualità delle interazioni precoci mamma-papà-bambino e la qualità delle competenze socio-relazionali con i pari durante le attività in età prescolare, a quattro anni (Hedenbro M., Rydelius P., 2014).

Quale strumento adattabile alle diverse fasi di vita del bambino e della sua famiglia, l'LTP può raggiungere anche l'età preadolescenziale e adolescenziale, andando ad analizzare le problematiche che maggiormente caratterizzano questo periodo di vita in relazione alle interazioni familiari.

Uno studio condotto nel 2015 si è proposto, tra i vari obiettivi, di verificare delle eventuali relazioni sussistenti tra una condizione di psicopatologia e le caratteristiche delle interazioni familiari (Gatta M., *et al.*, 2015). Ciò che gli autori hanno rilevato è la relazione tra la presenza di sintomi somatici e la difficoltà nella gestione delle emozioni all'interno della famiglia anche da parte dei genitori, il cui conflitto avrebbe un ruolo preponderante anche in quadri psicopatologici quali le difficoltà di attenzione, i comportamenti aggressivi e i disturbi internalizzanti.

Se un ampio impiego è stato fatto dell'LTP nell'ambito della ricerca, non è così omogeneo il suo ricorso nella clinica, nonostante negli ultimi anni numerosi studi stiano avanzando delle evidenze sull'efficacia e la validità dell'LTP come strumento per la valutazione diagnostica e la programmazione degli interventi terapeutici, da annoverare all'interno del repertorio strumentale dei servizi di Neuropsichiatria e della cura della salute mentale. Secondo uno studio del 2016, dal momento che nell'ambito della psicopatologia dello sviluppo è di fondamentale importanza l'identificazione di eventuali caratteristiche disfunzionali della famiglia, sia in quanto fattori di rischio per la salute mentale del bambino sia per poter impostare degli interventi quanto più precoci possibile, l'LTP può essere considerato un modello predittivo dei casi di disturbi psicopatologici (come disturbi esternalizzanti, somatici e sociali) e un indicatore della tipologia di intervento da applicare (Gatta M., Del Col L., Battistella P. A., 2016).

Allo stesso modo, per via del suo potere predittivo, uno studio del 2017 ha riconosciuto al paradigma del *Lausanne Trilogue Play* la sua validità non solo come strumento di valutazione ma anche per la programmazione degli interventi, poiché sarebbe in grado di fornire un importante contributo nell'identificazione delle famiglie che necessitano di un supporto genitoriale, contestualmente all'intervento sul figlio, bambino o adolescente che sia. In questo studio la codifica a cieco dell'LTP è stata comparata con le indicazioni circa il trattamento da parte di alcuni clinici (uno psicologo e un neuropsichiatra), formulate in seguito a delle valutazioni diagnostiche (eseguite tramite la somministrazione di interviste e di materiale testale) ed è stato mostrato come l'LTP sia risultato affidabile e comparabile

con le indicazioni terapeutiche proposte (Gatta M., *et al.*, *Assessment and intervention for children and adolescents using the Lausanne Trilogie Play*, 2017).

Uno studio pilota del 2016 poi ha presentato i risultati circa l'efficacia clinica di un trattamento integrato della durata di un anno, costituito da psicoterapia per il bambino o l'adolescente e supporto genitoriale in aggiunta alla valutazione delle interazioni familiari tramite l'LTP. Pur sottolineando l'assenza di miglioramenti significativi nelle interazioni familiari, molto probabilmente da ricondursi ad una durata troppo breve dello studio e ad una bassa intensità degli interventi di video-feedback, è stata comunque riconosciuta l'efficacia dell'utilizzo dell'LTP all'interno di un approccio di intervento integrato come indice per i clinici degli aspetti delle interazioni triadiche ancora disfunzionali e sulle quali è necessario rivolgere maggiori attenzioni ed energie (Gatta M., *et al.*, 2016).

La ricerca e la clinica, soprattutto nel campo della psicopatologia, sembrano essere pertanto concordi nel riconoscere nel paradigma del *Lausanne Trilogie Play* uno strumento estremamente versatile e sempre più indispensabile tanto per la sua capacità di delineare le possibili traiettorie di sviluppo del bambino sia come componente della valutazione psicodiagnostica per analizzare il funzionamento familiare all'interno di un setting clinico, marcando l'importanza di “*considerare il bambino e i genitori in parallelo nel programmare qualsiasi intervento, affinché sia efficace e mirato*” (Gatta M., *et al.*, *Contribution of Analyses on Triadic Relationships to Diagnostic and Treatment Planning in Developmental Psychopathology*, 2017; pag 300).

2. La “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche”

La visione olistica del bambino all'interno di un programma di intervento integrato e multidisciplinare costituisce il binario su cui si muove il terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva nell'elaborazione del suo specifico intervento preventivo e riabilitativo.

L'osservazione dell'interazione triadica mamma-papà-bambino, sulla matrice del *Lausanne Trilogie Play*, rappresenta pertanto un elemento fondamentale tanto per la valutazione neuropsicomotoria quanto per la possibilità di individuare ed intervenire sugli aspetti più critici che tale osservazione restituisce ed è per poter corrispondere a questi due aspetti che si propone una scheda di osservazione neuropsicomotoria che permetta al terapeuta di poter sfruttare l'LTP e annoverarlo all'interno delle sue risorse.

La “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” (cfr: Allegato 1) nasce facendo riferimento innanzitutto alla struttura dell’LTP, nella suddivisione delle sequenze di gioco tra il bambino e i suoi genitori, e seguendo come criteri di valutazione gli items individuati per questa scheda, ovvero gli elementi che costituiscono le principali lenti attraverso cui il terapeuta della neuro e psicomotricità può osservare e descrivere il comportamento di un individuo e, in quest’ottica, il comportamento di ogni membro della triade durante l’interazione di gioco: si tratta delle sette categorie psicomotorie e dei correlati che compongono il sistema dell’intersoggettività.

2.1. I modi dell’azione: le categorie psicomotorie e il sistema dell’intersoggettività

Le categorie psicomotorie si possono definire come sette indicatori, sette componenti che vanno a costituire l’assetto di individuo e che ne contraddistinguono la qualità delle azioni, soprattutto nel momento in cui il soggetto si trova all’interno di un’interazione con terzi, siano essi oggetti o altre persone.

Se si riconosce la terapia neuropsicomotoria come “*la ricomposizione e la connessione di azioni o frammenti di azioni attraverso l’interazione di gioco*” (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011; pag 97) e il tnpee come “lo specialista delle azioni” attraverso le quali si propone “*di integrare le capacità motorie, espressive e comunicative del bambino*” (*ibidem*) per sostenerlo nella costruzione di una rappresentazione di sé come di un individuo agente dotato di volontà, diviene anche comprensibile la ragione di attribuire una così grande rilevanza alle categorie psicomotorie per l’osservazione delle interazioni mamma-papà-bambino, poiché è proprio su queste componenti dell’azione che il tnpee può ed è chiamato ad intervenire durante la terapia neuropsicomotoria.

Premesse queste considerazioni, necessarie per collocare all’interno della cornice dell’azione l’intervento del tnpee e il suo riferimento alle categorie psicomotorie, è possibile ora elencare e descrivere in maniera più precisa questi “modi dell’azione” (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011), che sono:

- 1) il tono;
- 2) la postura e lo sguardo;
- 3) lo spazio;

- 4) il tempo;
- 5) gli oggetti;
- 6) la voce;
- 7) il movimento.

Il tono.

Una prima importante distinzione da mettere in atto è quella tra “tono di base” e “tono d’azione”.

Si definisce “tono di base” lo stato di naturale contrazione del muscolo a riposo (Militerni R., *Neuropsichiatria Infantile*, 2021), si tratta del primo canale attraverso cui si comunica e l’elemento di base che determina i vari atteggiamenti posturali assunti dall’individuo.

La base neurofisiologica preposta alla regolazione del tono muscolare si trova sotto la giurisdizione del sistema nervoso ma è anche profondamente connessa al sistema emotivo e affettivo del soggetto, principale responsabile delle variazioni toniche cui l’individuo può andare incontro; ciò che rende maggiormente complesso quindi l’avanzare delle considerazioni sul tono di base, considerando le sue fluttuazioni fisiologiche e di carattere emotivo-affettivo, è proprio l’impossibilità di definirlo in maniera precisa se non tramite un contatto diretto.

Pur considerando quindi l’eterogeneità dei toni di base specifici di ciascuna persona è necessario riconoscere se il tono di base presentato dall’individuo si discosta dalla condizione di normotonia verso delle condizioni di ipotonia o di ipertonia e precisare qualora un’eventuale alterazione sia da ricondursi ad una particolare patologia (emblematiche in tal senso sono le condizioni di ipotonia e ipertonia che contraddistinguono, rispettivamente, i soggetti con sindrome di Down e gli arti dei soggetti con una paralisi cerebrale di tipo spastico).

Successivamente, stabilito il tono di base dell’individuo al netto di eventuali patologie che possano dettarne le caratteristiche, occorre soffermarsi sul “tono dell’azione”, uno dei modi attraverso cui tradurre la qualità di un’azione (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011).

Ad influenzare il tono dell’azione contribuiscono in concerto tre elementi: il primo è dato dallo stesso tono muscolare di base dell’individuo, per cui spesso si ritrova una corrispondenza tra queste due declinazioni del tono.

Il secondo importante elemento invece fa riferimento al tono d'azione dell'individuo mentre è coinvolto in un'interazione con un'altra persona. A fondamento di questo secondo aspetto vi è il concetto della sintonizzazione tra gli interlocutori, in particolare tra la madre e il figlio e successivamente, come già visto, tra il bambino e il padre. Le prime interazioni di dialogo tonico tra una mamma e il suo bambino hanno proprio lo scopo di accompagnare il bambino nel passaggio da una regolazione totalmente vicariata dall'esterno all'autoregolazione, del proprio stato tonico ma non solo (Cuva S., 2011).

Una buona sintonizzazione madre-bambino permette a quest'ultimo di maturare tutte le competenze necessarie per autoregolarsi e stare adeguatamente in un'interazione con gli altri, gestendo autonomamente anche i propri stati emotivi e di eccitamento (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022; pag 71), ed è questo il terzo e ultimo elemento che contribuisce alla definizione del tono dell'azione di un individuo.

Le fluttuazioni fisiologiche del tono permettono ai soggetti di adattarsi e rispondere nella maniera più efficace e funzionale possibile alle stimolazioni che ricevono dalle interazioni con l'ambiente, la cui forte connessione con il sistema affettivo dell'individuo ha origini antiche, se si considera che *“le emozioni sono profondamente funzionali alla sopravvivenza”* (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011; pag 110) e che pertanto possono prendere contatto anche con quel sistema, a volte primordiale, di modulazione tonica sia di base che d'azione.

Nell'osservazione e nella valutazione del tono d'azione dunque è opportuno considerare come l'individuo riesce a sintonizzarsi, auto- e co-regolandosi con il proprio interlocutore, e come riesce a gestire le variazioni toniche che rispondono a degli stimoli di natura emotivo-affettiva, rilevando in questa capacità di gestire il tono dell'azione il riflesso delle primissime interazioni di dialogo tonico, soprattutto della diade mamma-bambino.

La postura e lo sguardo.

Spesso in neuropsicomotricità il tono può essere associato alla seconda categoria psicomotoria, data dalla postura e dallo sguardo, dando vita al concetto di assetto tonico-posturale, un'unione che comunica moltissime informazioni in merito alla disponibilità di un soggetto all'interazione.

È proprio l'interazione il cardine attorno cui ruota la distinzione tra le parole "postura" e "posizione": mentre quest'ultima fa riferimento alla disposizione dei segmenti corporei e alla loro reciproca relazione, la postura parla invece dell'interazione che il corpo di un soggetto può avere con un altro individuo e/o con l'ambiente circostante.

Esclusa quindi la presenza di possibili posture preferenziali o obbligate da qualche substrato patologico, si deve procedere con la definizione della postura di un individuo soprattutto in base alla sua valenza relazionale (Berti E., Comunello F., Savini P.M., *Il contratto terapeutico in terapia psicomotoria*, 2002) poiché, come sostengono gli autori Berti e Comunello, "la soggettività nasce nell'intersoggettività, o meglio sono le due facce della stessa medaglia" (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011; pag 80).

A partire infatti dai dialoghi diadici mamma-bambino, luogo di nascita dell'intersoggettività, il bambino ha modo di strutturare la propria soggettività tramite l'assunzione di determinate posture, che consistono nell'orientamento del corpo e dello sguardo e nella rotazione del capo in una precisa direzione, nell'espressione di una certa mimica facciale e nei movimenti globali del corpo.

Tramite l'osservazione di queste modalità di porsi con il corpo rispetto all'altro si possono indicare più generalmente le posture come aperte o chiuse, di fronte, di lato o di spalle, individuando però sempre, anche in questo sistema di "etichettatura", il connotato profondamente sociale e relazionale insito nella definizione del termine "postura" e che, proprio per il suo essere dipendente dall'interazione con l'altro, non è totalmente innato ma deve essere appreso, *in primis* grazie ai primi dialoghi mamma-bambino.

Un'adeguata postura stabilizza il bambino e lo rende disponibile all'interazione, alla maturazione di tutti gli aspetti dell'intersoggettività, allo sviluppo del Sé, del linguaggio e della comunicazione, della regolazione e della manifestazione degli stati emotivo-affettivi, ma permette anche la condivisione dell'attenzione, rendendo il bambino consapevole sia della persona con cui sta interagendo sia dell'oggetto di interesse comune (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011).

Si pensi a tal proposito alla grande rilevanza che questo aspetto assume nei Disturbi dello Spettro Autistico, notoriamente caratterizzati da alterazioni a carico dell'apparato dell'intersoggettività e da pattern relazioni e di interazione anomali.

Alcuni modelli di intervento per l'autismo connotati da un approccio evolutivo, come il DIR Floortime e l'*Early Start Denver Model* ESDM, approfondiscono nelle loro strategie e nei suggerimenti rivolti ai genitori la questione della postura e della sua importanza nell'aiutare i bambini con autismo a non chiudersi nell'isolamento sociale che potrebbero essere portati a ricercare se lasciati da soli ma ad accedere ed apprezzare invece l'interazione sociale con le altre persone.

Grazie a questi accorgimenti, la cura delle posture garantisce un maggior coinvolgimento del bambino, in particolare se affetto da autismo, e apre le porte alla scoperta del piacere della condivisione dell'attenzione e dell'interazione (Rogers Sally J., Dawson G., Vismara Laurie A., *Un intervento precoce per il tuo bambino con autismo*, 2015; Greenspan Stanley I., Wieder S., *Trattare l'autismo*, 2007).

Strettamente correlata alla postura, e con particolar riferimento allo sviluppo dell'identità, la seconda categoria psicomotoria include anche delle riflessioni sullo sguardo, quale importantissimo mediatore dell'intero sistema dell'intersoggettività, dell'interazione e della condivisione dell'attenzione.

Il sistema visuo-motorio giunge a maturazione alla soglia dei tre mesi di vita, di conseguenza lo sguardo costituisce da un lato l'unico sistema di dialogo su cui il bambino abbia quasi da subito delle competenze analoghe a quelle dell'adulto ma anche un primo sistema di autoregolazione, tramite l'allontanamento e l'evitamento di stimoli troppo intensi o la ricerca di dati visuo-percettivi per sollecitare il proprio stato di attivazione (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022).

Tramite l'orientamento e la triangolazione dello sguardo il bambino riesce ad instaurare una sorta di contatto a distanza con il suo interlocutore, elemento "virtuale" d'unione dotato di una forte valenza relazionale ed elemento fondante della comunicazione tra gli adulti, le cui origini risiedono nelle interazioni diadiche precoci.

Stern notò infatti che il contatto visivo "*si coordina con il linguaggio, facilitando le conversazioni diadiche tra il bambino e i suoi caregivers*" (Hains S. M. J., Muir D. W., 1996), sottolineando poi che nelle conversazioni tra bambini e adulti la direzione dello sguardo (che già i bambini di tre mesi sono in grado di orientare seguendo lo sguardo dell'adulto) diventa una sorta di regolatore per l'innesco e la chiusura delle interazioni sociali (Hains S. M. J., Muir D. W., 1996; Hood Bruce M., Willen J. D., Driver J., 1998; Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022).

Un'altra caratteristica dello sguardo che matura con lo sviluppo delle abilità fisiologiche e sociali del bambino è la persistenza dello sguardo. Nei primi due mesi di vita i bambini sembrano “costretti” a guardare un dato target, tanto che alcuni autori hanno definito questi periodi di fissazione prolungata con l'espressione “attenzione obbligatoria” (Johnson Mark H., Posner Michael I., Rothbart Mary K., 1991). Con lo sviluppo e la maturazione, nei mesi successivi, dell'oculomozione i bambini non sono più “costretti a fissare” un determinato oggetto, pertanto il tempo di persistenza del contatto visivo diventa una competenza volontaria che risponde a delle regole prettamente sociali e culturali, variando a seconda della distanza e dell'intimità delle persone coinvolte nel contatto di sguardi.

L'assetto tonico-posturale che racchiude le prime due categorie psicomotorie si determina anche per mezzo delle caratteristiche della mimica facciale e gestuale.

Un buon assetto tonico-posturale è quello che prevede una coerenza tra le espressioni del volto e lo stato emotivo-affettivo del soggetto in un determinato contesto e in relazione alla persona con cui l'individuo sta interagendo; questa correlazione fa riferimento alla sintonia affettiva che il bambino esperisce nel corso delle prime interazioni con la madre, nelle quali impara a riconoscere le emozioni proprie ed altrui, a manifestarle adeguatamente e a regolarle autonomamente durante uno scambio interattivo (Cuva S., 2011).

È necessario pertanto nell'osservazione dell'assetto tonico-posturale considerare se il repertorio mimico facciale del soggetto è sufficientemente vario e se si esprime in sintonia con la mimica gestuale (Berti E., Comunello F., Savini P. M., *Il contratto terapeutico in terapia psicomotoria*, 2002).

Lo spazio.

Per ogni interazione, indipendentemente dal fatto che siano coinvolti una persona e degli oggetti o più persone con più oggetti insieme, è imprescindibile la presenza di un preciso e determinato spazio. La terza categoria psicomotoria analizza proprio “il luogo dell'interazione”, ossia lo spazio in cui questa interazione si verifica e in cui si distingue la presenza sia di uno “spazio fisico” sia di uno “spazio interpersonale”, elemento di origine socio-culturale altrettanto imprescindibile per il realizzarsi di una buona interazione.

Lo “spazio fisico” è costituito dall’ambiente che ci circonda, sia esso un vasto prato o una stanza più contenuta, e all’interno di questo spazio l’individuo può interagire su due piani: quello orizzontale e quello verticale.

L’interazione sullo spazio orizzontale è propria dei bambini che a partire dai cinque/sei mesi iniziano a maturare un miglior controllo della muscolatura del tronco, competenza che permette loro di acquisire una posizione seduta sempre più sofisticata e tale da poter liberare la motricità fine degli arti superiori afferrando, esplorando, portando alla bocca e manipolando gli oggetti posti nelle immediate vicinanze e quindi più facilmente raggiungibili.

Da qui poi, come descrive Brazelton, “*a sette mesi molti bambini imparano a strisciare sul ventre. O perché cade dalla posizione seduta o perché si rigira dalla posizione prona, un bambino di questa età mostra tutto il suo desiderio di muoversi*” (Brazelton T. Berry, *Il bambino da 0 a 3 anni*, 2021; pag 143) raggiungendo il pieno dominio dello spazio orizzontale qualche mese dopo, quando inizia a gattonare.

Sebbene lo spostamento a carponi non sia una tappa obbligata dello sviluppo motorio del bambino, esso fornisce alla maggior parte dei bambini le basi per interiorizzare lo schema di movimento crociato che si ritroverà poi verso la conclusione del primo anno di vita, con la conquista dello spazio verticale, grazie all’acquisizione della deambulazione autonoma.

Quando un bambino impara a camminare, come sostiene il pediatra americano, si è d’innanzi ad un momento che coinvolge tutta la famiglia per via della profonda connessione che si manifesta in modo sempre più evidente tra il perfezionamento delle competenze motorie e le implicazioni emotive associate a questo traguardo (Brazelton T. Berry, *Il bambino da 0 a 3 anni*, 2021).

Camminare autonomamente offre al bambino la possibilità di muoversi nello spazio ed esplorare, con altrettanta autonomia, l’ambiente che lo circonda. L’esplorazione dello spazio è una caratteristica etologica dell’uomo che si ripropone ogni qual volta un individuo si trova in uno spazio conosciuto, limitandosi in questo caso ad una breve esplorazione visiva, sia in particolar modo negli spazi nuovi e sconosciuti; grazie all’esplorazione dello spazio gli individui possono perfezionare le loro capacità di orientamento tramite l’individuazione e il riconoscimento di punti di riferimento.

Numerosi autori, seppur con le loro diverse linee di pensiero, potrebbero dirsi concordi nell'affermare che entrambi i genitori rivestono dei ruoli molto precisi e altresì indispensabili per sostenere la capacità di esplorazione del proprio bambino.

Secondo Bowlby e Mary Ainsworth, le madri che durante i primi mesi di vita del bambino sono state in grado di dimostrarsi “sufficientemente buone” e affidabili instaurano poi con i loro figli una relazione fondata sul pattern di attaccamento definito “attaccamento sicuro” (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007) e i bambini con questo stile di attaccamento sono quelli che esplorano lo spazio “*con calma e fiducia, nella convinzione che in caso di necessità la madre rappresenterà una ‘base sicura’ a cui accedere*” (Sorrentino Anna M., *Figli disabili*, 2022; pag 46).

In questo contesto altri autori attribuiscono alla figura paterna il compito di sostenere il bambino nel processo di esplorazione dell'ambiente e, contestualmente, di separazione e individuazione dalla madre: Margaret Mahler fu una di queste voci ma anche la più contemporanea Simona Argentieri identifica nel padre “sufficientemente buono” quella figura accorta e premurosa che affianca la madre nell'accudimento dei figli e nel sostegno alla loro crescita (Argentieri S., *Il padre materno*, 2014).

Delle alterazioni nella costruzione del legame di attaccamento possono essere responsabili di un atteggiamento di inibizione da parte di un bambino nei confronti dell'esplorazione dello spazio, atteggiamento che presenta poi delle ripercussioni sul funzionamento cognitivo e sullo sviluppo del linguaggio espressivo del bambino stesso. L'inibizione dell'esplorazione dell'ambiente nei bambini si manifesta con comportamenti diversificati che, da un lato, riflettono peculiari modelli operativi originati da un legame di attaccamento di scarsa qualità e, dall'altro, rappresentano un tentativo di mantenere una propria integrazione a fronte di una situazione di ansia e paura, data dalla possibilità di allontanarsi dalla madre (*La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, a cura di Cristina Riva Crugnola, 1999).

Alcuni bambini infatti sostituiscono l'esplorazione attiva con una perlustrazione visiva dell'ambiente estremamente minuziosa per corrispondere ad un atteggiamento di estrema vigilanza, altri invece, pur trovandosi in un ambiente noto, si stringono alla madre dalla quale non riescono a separarsi mentre altri ancora evitano tanto l'esplorazione quanto la vicinanza con la madre.

Il concetto di inibizione dell'esplorazione, soprattutto nei casi in cui il bambino ricerca una stretta vicinanza con la mamma o con il papà, ha delle implicazioni anche nelle considerazioni che riguardano lo "spazio interpersonale".

Le ricerche ad opera dell'antropologo E. T. Hall negli anni Sessanta del '900, condotte a partire da indagini di natura etologica, hanno portato lo studioso americano a dar vita alla prossemica, una scienza che si occupa dello studio degli spazi interpersonali e delle distanze tra gli individui, analizzando il significato che assumono nella comunicazione verbale e non verbale, nelle interazioni sociali e nel contesto culturale di riferimento (Caruana P., 2013).

Constatando che la distanza sociale è correlata alla distanza fisica, Hall catalogò quattro tipologie di "spazio interpersonale":

- la distanza intima: si tratta dello spazio più prossimo possibile alla persona che, essendo quasi parte del corpo questa zona, risulta accessibile solamente a chi ha una relazione profondamente intima con il soggetto stesso;
- la distanza personale: a questo spazio appartiene ancora "*una certa intimità di coinvolgimento*" (Caruana P., 2013) tra i due soggetti in interazione ma allo stesso tempo è qui che si delinea "*il limite del 'dominio fisico'*" (*ibidem*), poiché è all'interno di questa zona che Hall riconosce la distanza massima alla quale due individui riescono ancora a toccarsi, sfiorandosi a braccia tese;
- la distanza sociale: è lo spazio adeguato agli incontri occasionali o per gli incontri più formali poiché garantisce la giusta distanza che permette a due persone che non sono in relazione tra loro di poter interagire;
- la distanza pubblica: si tratta di uno spazio fortemente informale e che difficilmente permette un'interazione bidirezionale, anzi spesso è necessario da parte di uno degli interlocutori sopperire alla grande distanza con un'esaltazione della propria mimica, della postura e della modulazione della voce (Caruana P., 2013).

Infine è indispensabile considerare che la commistione tra elementi fisiologici ed aspetti culturali comporta la presenza di reazioni diverse alla vicinanza fisica che sono proprie e specifiche di ciascun individuo: alcune persone infatti gradiscono molto il contatto fisico stretto, altre ne sono infastidite.

Pertanto nell'analisi delle interazioni triadiche dello "spazio interpersonale" o, per usare la classificazione di Hall, della "distanza personale" occorre considerare quali sono le caratteristiche della "zona di comfort sociale", espressione con cui Sally Rogers e colleghi identificano la distanza alla quale il bambino si sente a proprio agio e si rende maggiormente disponibile all'interazione e alla condivisione dell'attenzione.

Dall'osservazione si può poi ricavare che la "zona di comfort" del bambino, pur contribuendo a metterlo a suo agio, può rappresentare un elemento di disturbo per la realizzazione di una buona interazione, perché eccessivamente vicina o troppo distante, oppure perché tale zona può non essere riconosciuta e rispettata dai genitori, che tentano costantemente quindi di interagire con il proprio bambino ad una distanza per lui intollerabile e che lo rende poco disponibile (Rogers Sally J., Dawson G., Vismara Laurie A., *Un intervento precoce per il tuo bambino con autismo*, 2015).

Il tempo.

Se per il verificarsi di un'interazione è necessario definire un certo spazio, altrettanto indispensabile è collocare tale interazione all'interno di un determinato tempo.

La quarta categoria psicomotoria analizza infatti gli aspetti temporali dell'interazione, riconoscendo in primo luogo che in ogni individuo coesistono due tipi di percezione del tempo: quella definita "soggettiva", la prima a comparire e che permane con la crescita del soggetto, cui si affianca dopo qualche anno la percezione "oggettiva" del tempo.

Inizialmente i bambini si trovano completamente immersi all'interno del "tempo soggettivo" che vede la sua unità di misura nella percezione della durata di una determinata azione o attività da parte del soggetto e che generalmente è inversamente proporzionale al piacere che quella determinata attività suscita: è esperienza comune infatti che più un'attività è piacevole, più il tempo "passa rapidamente".

Per poter iniziare a concepire e definire il tempo in termini più universali e precisi occorre aspettare i primi otto anni di vita del bambino: solo con l'accesso allo stadio dello sviluppo cognitivo che Piaget chiama "stadio operatorio concreto" il bambino diventa capace di un pensiero logico, astratto e simbolico che gli permette di percepire e pensare il tempo tanto in termini "soggettivi" quanto in termini "oggettivi" (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007).

Corollario di questo processo di acquisizione del concetto di tempo, soprattutto nella discriminazione tra la percezione di un tempo "soggettivo" e del tempo "oggettivo",

consiste nel fatto che prima degli otto anni d'età è necessario proporre al bambino dei riferimenti temporali a lui più comprensibili ed accessibili: questo è infatti il periodo di massima rilevanza di tutto quel sistema di routine e rituali che permea la vita del bambino a casa, a scuola e in terapia (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011).

La grande efficacia dell'instaurazione di rituali e routine trova nuovamente le sue origini nelle prime interazioni diadiche, che forniscono al bambino una prima scansione temporale e lo sostengono nel passaggio da un tempo che si potrebbe definire ancora indeterminato e/o indifferenziato al tempo "soggettivo".

Nei primi mesi di vita il bambino è comandato da ritmi interni, dettati dalle esigenze fisiologiche proprie di un sistema neurovegetativo impegnato ad organizzarsi e ad autoregolarsi al di fuori dell'utero materno; *"la madre sufficientemente buona e con una rappresentazione di attaccamento sicuro può sintonizzarsi con i bisogni del bambino e tende ad instaurare dei ritmi regolari di accudimento"* (Cuva S., 2011) che sostengono il bambino nel coniugare i propri ritmi interni ai ritmi esterni, imposti dall'ambiente.

I primi dialoghi con le figure di riferimento aiutano quindi il bambino non solo nell'adattamento dei propri ritmi interni ai ritmi esterni ma costituiscono le esperienze necessarie per maturare il concetto di durata del tempo, essenzialmente secondo tre declinazioni:

- il tempo di attesa: se all'inizio i bisogni istintivi del bambino richiedono una soddisfazione immediata, le condizioni imposte dall'ambiente e la cura "sufficientemente buona" dei genitori collaborano nell'aiutare il bambino a dilatare e prolungare il tempo che è in grado di attendere prima della soddisfazione del suo bisogno, senza perdere il proprio stato di autoregolazione e la fiducia nella responsività dei genitori nei confronti dei suoi bisogni (Bonifacio A., Gison G., 2011).

Una situazione esemplificativa può essere quella in cui il bambino affamato deve attendere che il biberon di latte venga preparato o che la mamma possa sistemarsi adeguatamente per poterlo allattare al seno mentre, considerando bambini più grandi, si può pensare a quando durante il pasto o durante un'attività di gioco il genitore dilata il tempo e rallenta il ritmo dell'azione facendo il famoso "aeroplanino" prima di dare il pezzetto di cibo o il giocattolo al bambino;

- il tempo di attenzione: tratto peculiare soprattutto dei bambini molto piccoli è quello di prestare grande attenzione all'ambiente loro circostante ma soprattutto agli adulti, ai loro volti, alle loro espressioni e alle modulazioni della loro voce. I tempi di attenzione dunque, attingendo da una risorsa innata, si sviluppano e consolidano nelle prime interazioni tra un bambino e i suoi genitori ed è proprio grazie alla presenza di adeguati tempi di attenzione che queste interazioni diventano per i bambini non solo momenti ad alta valenza affettiva ma anche occasioni preziosissime e fonti ricchissime di apprendimento.

Questo aspetto è stato particolarmente indagato dagli studiosi che hanno approfondito le caratteristiche dei bambini con Disturbi dello Spettro Autistico, individuando in loro una minore predisposizione innata nel prestare attenzione alle persone, con delle ripercussioni sullo sviluppo delle abilità sociali, e una preferenza per il mondo fisico e oggettuale, verso cui i tempi di attenzione possono essere anche eccessivamente prolungati (Rogers Sally J., Dawson G., Vismara Laurie A., *Un intervento precoce per il tuo bambino con autismo*, 2015), a differenza invece dei bambini con disturbo da deficit di attenzione e iperattività ADHD che sembrano essere ancora mossi da quell'atteggiamento impulsivo caratteristico del bambino molto piccolo, incapace di attendere e di prestare attenzione per più di pochi istanti;

- tempo di permanenza: strettamente connesso alla quantità di tempo in cui un bambino è in grado di prestare attenzione, il tempo di permanenza in un'attività nasce nuovamente durante le occasioni di gioco e interazione tra il bambino e i suoi genitori che, guidandolo nel mantenersi regolato, lo aiutano anche a stare, a permanere sempre più a lungo in un'attività piacevole in maniera adeguata.

Nell'osservazione del tempo quindi occorre capire qual è il ritmo dell'interazione che si instaura tra un bambino e i suoi genitori e soprattutto se questo ritmo si adatta alle esigenze e alle competenze del bambino in quel preciso momento del suo sviluppo.

È necessario inoltre considerare quali sono le capacità del bambino in termini di attesa, attenzione e permanenza durante un'attività ricordandosi che se da un lato queste riflettono le modalità con cui si sono realizzate le prime interazioni tra il bambino e i suoi genitori, dall'altro è importante che anche i genitori siano in grado di prestare attenzione agli interessi del bambino seguendo le sue attività e stando nell'interazione con lui

rispettando i suoi tempi: molti genitori infatti tendono ad aumentare il ritmo dell'azione nel tentativo di diminuire i tempi di risposta dei figli, atteggiamento che, come si è visto, contraddistingue in particolar modo i genitori dei bambini nati prematuramente risultando eccessivamente incalzante e andando di conseguenza ad inficiare la qualità delle azioni del bambino (Gatta M., *et al.*, *A psychological Perspective on Preterm Children*, 2017).

Gli oggetti.

La quinta categoria psicomotoria è dedicata al mondo degli oggetti, strumenti indispensabili al bambino per la costruzione di una rappresentazione di sé come agente, per la conoscenza del mondo e per l'interazione con le altre persone.

Gli oggetti iniziano a fare la loro prima significativa comparsa nel mondo del bambino soprattutto dopo i primi tre mesi quando, abbandonato il riflesso di prensione palmare (*Palmar Grasp Reflex*), diventa in grado di afferrare e rilasciare gli oggetti. Questi primi tentativi di manipolazione chiaramente sono ancora grossolani e limitati ad un uso prettamente sensoriale degli oggetti stessi ma di estremo valore: l'esplorazione tattile e soprattutto orale che il bambino mette in atto con questi oggetti gli consente di affinare sempre di più le condotte di *reaching*, la prensione, la manipolazione, il rilascio e la coordinazione oculo-manuale oltre a rappresentare le prime occasioni di conoscenza e apprendimento che il bambino fa del mondo che lo circonda, rispecchiando le esperienze dei mesi precedenti, quando ad esempio si portava i piedini alla bocca (Brazelton T. Berry, *Il bambino da 0 a 3 anni*, 2021; Sheridan Mary D., *Dalla nascita ai cinque anni*, 2009).

Con il progressivo aumento del controllo posturo-motorio il bambino ha modo di interagire con gli oggetti in maniera sempre più sofisticata: la manipolazione diventa più precisa, come pure l'integrazione bimanuale e la coordinazione oculo-manuale; tale perfezionamento nell'uso degli oggetti però non è solamente legato allo sviluppo motorio ma soprattutto allo sviluppo cognitivo.

Grazie al miglioramento delle esperienze con gli oggetti, il bambino nel corso dei primi due anni di vita ha modo di maturare tre aspetti importantissimi: il nesso causa-effetto, l'uso dell'oggetto come mediatore dell'interazione e il concetto di "permanenza dell'oggetto".

Utilizzando l'espressione piagetiana "reazioni circolari secondarie" si può esprimere il primo approccio con cui si denota l'iniziale interesse del bambino verso gli oggetti del

mondo esterno, tra i quattro e gli otto mesi: seppur ancora dominate dalla casualità, le azioni del bambino in questo periodo non sono più strettamente autocentrate ma iniziano ad aprirsi verso un mondo oggettuale cui si può attribuire una primordiale concezione di “permanenza”.

Nei quattro mesi successivi poi, secondo Piaget, l’interesse e il desiderio di conoscere il mondo fanno sì che il bambino metta in atto delle “*condotte esplorative in cui ogni oggetto viene assimilato a tutti gli schemi di azione disponibili*” (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007; pag 94) e grazie alle quali può sperimentare le prime relazioni di causa-effetto, iniziando a considerare queste esperienze come una conseguenza del proprio agire.

Tra i 12 e i 18 mesi infine gli esperimenti precedenti si concretizzano nelle “reazioni circolari terziarie”, schemi d’azione derivati da interazioni con gli oggetti che il bambino ripete inserendovi numerose variazioni e modifiche.

Parallelamente e tramite lo sviluppo dell’interazione con gli oggetti, viene a maturarsi anche il concetto di “permanenza dell’oggetto”, dato dalla consapevolezza che un oggetto esiste con le sue proprie caratteristiche indipendentemente dalle azioni e dalle interazioni che il bambino può mettere in atto con esso e soprattutto che tale esistenza prescinde dalla presenza o dall’assenza dell’oggetto all’interno del campo visivo del bambino.

Se nei primi quattro mesi il bambino si limita a guardare un po’ più a lungo lì dove l’oggetto è scomparso dal proprio campo visivo, successivamente la maturazione del sistema oculomotorio in associazione con le reazioni circolari secondarie e poi terziarie fa sì che il bambino anticipi con lo sguardo il movimento degli oggetti e li segua visivamente anche quando scompaiono, facendo delle inferenze sul loro possibile spostamento, segno dell’interiorizzazione e della conservazione dell’identità degli oggetti nonostante le azioni che vengono compiute con essi e su di essi (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007).

Ancor prima di dare prova dell’acquisizione del concetto di “permanenza dell’oggetto” manifestando “*curiosità riguardo alla sparizione degli oggetti*” (*La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, a cura di Cristina Riva Crugnola, 1999; pag 72), il bambino utilizza gli oggetti come mediatori dell’interazione con l’altro.

Se a partire dai sei mesi il bambino tende a mostrare l’oggetto che sta manipolando in seguito, verso gli otto mesi, il coinvolgimento sociale tramite gli oggetti diventa

maggiore: il bambino infatti inizia ad offrire il cibo e gli oggetti ai genitori, ai fratelli e ai pari, tanto da instaurare, intorno ai 12 mesi, delle dinamiche di gioco basate sugli scambi, ossia sul “dare e prendere” (*La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, a cura di Cristina Riva Crugnola, 1999).

Dai 12 mesi ai due anni la mediazione degli oggetti all’interno di un’interazione permette al bambino di esplorare dapprima l’uso funzionale intrinseco agli oggetti stessi: questo gli consente di consolidare la conoscenza che ha degli oggetti e degli schemi di azione che può mettere in atto su di essi, conoscenza che lo sosterrà poi nell’acquisizione del linguaggio, in virtù anche del supporto dato dal gioco simbolico.

Nel gioco simbolico il bambino “*deve applicare i suoi schemi di azione a oggetti inadeguati, [...] oppure deve attribuire ad un oggetto qualità diverse da quelle effettive*” (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007; pag 97). È proprio questo uso “incoerente” degli oggetti secondo determinati schemi di azione quello che Piaget riconosce come l’elemento distintivo del passaggio al secondo stadio del suo sviluppo cognitivo, lo stadio preoperatorio concreto, ma soprattutto è ciò che getta le basi per il raggiungimento da parte del bambino del linguaggio *in primis* e, in modo particolare, del pensiero logico e astratto.

Come ogni conoscenza trova il suo passaggio obbligato attraverso l’esperienza concreta, così la manipolazione di oggetti reali in termini simbolici offre al bambino un grandissimo slancio e delle importantissime possibilità di evoluzione tanto in ambito cognitivo, di ragionamento logico e astratto, quanto in ambito linguistico e comunicativo, ed è per questo che nell’osservazione delle interazioni familiari è necessario considerare l’impiego che viene fatto degli oggetti, considerando in modo particolare se vengono investiti della giusta valenza di mediatori dell’interazione e se il loro uso è adeguato alle competenze del bambino, rispetto a quanto atteso per l’età.

La voce.

La voce rappresenta uno dei modi dell’azione più particolari poiché, avendo tutte le sue componenti racchiuse all’interno del corpo, va a caratterizzare profondamente l’identità di ciascun individuo, determinandone l’impronta vocale.

I “parametri” distintivi della voce, strettamente implicati dall’anatomia delle strutture fonatorie del singolo individuo, sono l’altezza, l’intensità e il timbro, ascrivibili complessivamente al concetto di tono della voce e alle sue modulazioni.

L'altezza della voce varia a seconda della frequenza con cui sono messe in vibrazione le corde vocali: l'oscillazione provocata dal passaggio dell'aria, la modulazione della tensione delle corde ad opera del sistema muscolare deputato alla loro apertura e chiusura e le dimensioni delle corde vocali stesse sono tutti gli elementi che contribuiscono a variare la frequenza del suono, ovvero l'altezza della voce, aspetto da non confondere quindi con l'intensità, che rappresenta invece il volume della voce e la forza che viene data al suono per coprire una certa distanza; infine, il parametro forse più caratterizzante di tutti è il timbro della voce, un'onda sonora unica e peculiare, grazie alla quale la voce di un individuo si distingue da quella degli altri (Caruana P., 2013).

Oltre ad essere il risultato di questi aspetti fonatori prettamente anatomici, la voce subisce anche numerose modificazioni tonali, riflesso dello stato emotivo del soggetto e delle variazioni metriche e temporali dettate dalla pragmatica della comunicazione verbale; le diverse intonazioni assunte dalla voce contribuiscono infatti alla costituzione di una struttura prosodica coerente con il contesto, con ciò che si intende comunicare e con il proprio interlocutore.

L'intonazione come *“melodia delle frasi assolve a diverse funzioni e trasmette contenuti categoriali correlati alla struttura linguistica o alla articolazione del testo orale”* (Giordano R., 2008; pag 151) e, nuovamente, è durante le protoconversazioni tra una madre e il suo bambino che viene reso possibile l'apprendimento e la gestione del sistema di prosodia e intonazione all'interno di un contesto comunicativo, in cui i livelli di attivazione e lo stato emotivo sono in continuo cambiamento.

In uno studio, Stern, Beebe e colleghi hanno riscontrato la presenza di un duplice sistema di vocalizzazione durante gli scambi dialogici mamma-bambino: un pattern ad azione simultanea, in cui mamma e bambino si esprimono contemporaneamente, e un pattern di vocalizzazione antifonico o alternante, che compare contestualmente all'emergere della lallazione del bambino e costituisce la base del sistema di conversazione dialogica tra individui adulti (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022).

È bene sottolineare, secondo questi autori, che le due modalità di vocalizzazione non costituiscono l'una il precursore evolutivo dell'altra ma nascono e permangono nel corso dell'intero arco di vita dell'individuo con significati diversi, configurandosi come due binari della comunicazione, distinti per struttura e funzione, che procedono con uno

sviluppo parallelo e con una “*maggior probabilità di verificarsi in condizioni diverse d’attivazione e di tono affettivo*” (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022; pag 65).

Sovente il sistema di vocalizzazione simultaneo viene messo in atto in situazioni ad alta valenza affettiva: la madre in particolare riesce a regolare la propria intonazione per sintonizzarsi e corrispondere allo stato affettivo del suo bambino, esperienza dalla quale entrambi traggono molto piacere.

Un aspetto interessante è che questa modalità di vocalizzazione simultanea non è circoscritta alla diade madre-bambino ma si ha poi anche in età adulta, in situazioni affettivamente coinvolgenti: esemplificativo è quello che avviene durante il canto di un inno o la recita di una preghiera, in cui l’aspetto affettivo contribuisce ad unire le persone coinvolte e a definirle all’interno di un gruppo, in quanto la voce di ciascuno acquisisce particolari connotati prosodici e l’intonazione assunta rende esplicito e significativo il senso di ciò che viene espresso.

Se dunque il pattern alternante costituisce la base dello scambio conversazionale dialogico, le vocalizzazioni simultanee restituiscono il quadro dello stato emotivo-affettivo e della natura della relazione che sussiste tra due soggetti in interazione, elementi da osservare con particolare attenzione per definire, insieme al tono, la categoria psicomotoria della voce (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022).

Il movimento.

La categoria psicomotoria del movimento rappresenta una categoria particolare poiché riassume in sé tutti i modi dell’azione precedentemente descritti.

Se infatti la qualità del movimento deve essere considerata in riferimento ai concetti di agilità, di scioltezza e coordinazione con i quali determinati movimenti vengono messi in atto, il movimento inteso come modo dell’azione si viene a definire in tutto quell’insieme di modificazioni dell’assetto tonico-posturale dell’individuo, ovvero del suo tono, della sua postura e del suo sguardo, in un certo spazio e in un determinato tempo, in rapporto a degli oggetti e, di conseguenza, in funzione alle persone con cui il soggetto si trova ad interagire.

Sovente i termini “movimento” e “azione” vengono utilizzati come sinonimi, tuttavia come hanno sottolineato diversi autori esiste una profonda distinzione tra queste due

parole che vanno a delineare, da un lato, le variazioni tonico-posturali di un individuo in risposta alla trasmissione di segnali da parte del sistema neuromotorio, dall'altro invece, si tratta di una risposta a determinate intenzioni, tramite la scelta di specifici mezzi (tra cui anche il movimento) per raggiungere uno scopo: non tutti i movimenti dunque costituiscono delle azioni, né tutte le azioni prevedono necessariamente dei movimenti.

In tal senso infatti, alcuni bambini possono presentare delle difficoltà nell'organizzazione motoria ma non nella pianificazione di azioni, come potrebbe essere ad esempio per un bambino con atassia, o viceversa a fronte di un sistema neuromotorio integro, che consente al bambino di muoversi adeguatamente, possono presentarsi importanti difficoltà nell'organizzazione e nella coordinazione di sequenze d'azione, come invece nel caso potrebbe verificarsi nel caso di un bambino con disprassia (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011).

Un primo elemento che denota la differenza tra i termini "azione" e "movimento" secondo gli autori Berti e Comunello è che per definire le azioni è necessario essere supportati da degli strumenti, primo tra tutti il linguaggio, che "*distinguano una serie di movimenti da un'altra*" (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011; pag 100).

La ragione principale di questa esigenza è da ricercarsi nel fatto che i neuroni specchio, codificando azioni e non movimenti, fanno sì che si dia la stessa definizione a sequenze di movimenti diverse: l'esperienza permette infatti di inglobare all'interno di una "macro-azione" (ad esempio il bere) delle "micro-azioni" più semplici (afferrare la bottiglia, versare l'acqua, posare la bottiglia e portare il bicchiere alla bocca), che un soggetto è comunque in grado di discernere (in "afferrare", "versare", "posare" e "portare") ma che, essendo guidate dalla stessa intenzionalità e risultando in un determinato scopo, giustificano la codifica dei movimenti, da parte dei neuroni specchio, in un'unica "macro-azione".

Per questo la vera discriminante nel distinguere il "movimento" dall'"azione" è il tempo: "*il movimento è sempre nel presente, nel 'qui e ora' immediato, l'azione è sempre nel futuro [...] perché in esso si colloca lo scopo*" (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011; pag 100).

Nell'osservazione del movimento durante un'interazione è dunque fondamentale tenere in considerazione quali sono gli aspetti che descrivono la qualità del movimento (agilità,

scioltezza e coordinazione) oltre che la definizione stessa di movimento, per non sovrapporre il suo significato a quello della parola “azione”.

L'intersoggettività.

Le categorie psicomotorie oltre ad essere importanti criteri di osservazione in dote al tnpée permettono altresì di intervenire, durante la terapia neuropsicomotoria, sui correlati dell'intersoggettività.

Infatti quello che le madri fanno “*in modo spesso automatico e inconsapevole sulla base della propria dotazione bioculturale*” (Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, 2011; pag 84) per inserire il bambino all'interno di un contesto relazionale, nella condivisione di azioni, intenzioni, significati e affetti, è proprio quello che ripropone anche il terapeuta della neuro e psicomotricità intervenendo con maggiore consapevolezza sulle categorie psicomotorie: in questi contesti dunque ha modo di svilupparsi e maturare il sistema dell'intersoggettività.

Con il termine “intersoggettività” si intende esprimere quella capacità propria dello sviluppo infantile normotipico che, coniugando diversi comportamenti e atti motori a dati percettivi, cognitivi, mnestici ed emotivo-affettivi, veicola l'interazione con un'altra persona. Si tratta quindi di una serie di comportamenti sociali che garantisce al bambino la possibilità di instaurare e gestire delle relazioni sociali e che, ad esempio, risulta spesso deficitaria nei bambini con Disturbi dello Spettro Autistico, in cui è sintomatica una compromissione delle abilità socio-comunicative (Xaiz C., Micheli E., *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, 2001).

Le competenze sociali che segnano l'acquisizione del sistema dell'intersoggettività vengono raggiunte dal bambino in momenti diversi dello sviluppo, dal momento che si accompagnano fortemente alla maturazione neurobiologica e ad una specifica “*organizzazione funzionale cervello-corpo*” (Ammaniti M., Gallese V., *La nascita della intersoggettività*, 2014; pag 9) del bambino stesso; come sostengono Ammaniti e Gallese, infatti, le neuroscienze cognitive, nel loro contributo allo studio dell'intersoggettività, non possono analizzare il cervello prescindendo tutte le altre dimensioni che caratterizzano e danno senso all'incontro e all'esperienza con gli altri (*ibidem*).

L'elemento fondante l'intersoggettività, a livello neurologico e cognitivo, si può individuare nei neuroni specchio, che sottendono quel meccanismo neurofisiologico per

cui la percezione di determinate azioni comporta, nel soggetto che le osserva, l'attivazione degli stessi neuroni che permettono di compiere le azioni osservate.

In tal senso le ricerche sul meccanismo specchio l'hanno riconosciuto particolarmente coinvolto in tutte quelle attività di imitazione messe in atto da un soggetto, tanto di movimenti semplici quanto di azioni più complesse, come pure degli assetti posturali, dei comportamenti e delle espressioni dei partner sociali.

Ne deriva quindi la necessità di riconoscere il meccanismo dei neuroni specchio come un prerequisito neurofisiologico indispensabile per la comparsa dell'intersoggettività, non solo per quanto concerne gli aspetti motori ma anche per la sintonizzazione e la condivisione degli stati emotivo-affettivi, aspetti che esprimono l'innata predisposizione sociale degli esseri umani, evidente già nelle prime *“relazioni mimetiche interpersonali, attraverso l'imitazione neonatale”* (Ammaniti M., Gallese V., *La nascita della intersoggettività*, 2014; pag 37).

Secondo lo psicologo Trevarthen infatti è nei primi dialoghi interattivi e nelle protoconversazioni tra una madre e il suo bambino che sorgono sia il sistema di autoregolazione sia quel complesso sistema di competenze sociali e intersoggettive, costituito dalla *“capacità innata [del bambino] di percepire tempo, forma e intensità delle interazioni per raggiungere una coordinazione intersoggettiva”* (Cuva S., 2011; pag 5).

Se nel corso dei primi nove mesi la diade mamma-bambino sperimenta numerose interazioni che *“costituiscono un'esperienza intersoggettiva primaria”* (Xaiz C., Micheli E., *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, 2001; pag 40), autori quali Fivaz-Depeursinge, Favez e Lavanchy hanno riconosciuto anche che un grande incentivo alla promozione dello sviluppo dell'intersoggettività primaria sia da attribuire alle interazioni triadiche tra il bambino e i suoi genitori (Ammaniti M., Gallese V., *La nascita dell'intersoggettività*, 2014).

Le abilità basilari dunque per lo sviluppo di questa prima forma di intersoggettività, definita per l'appunto *“intersoggettività primaria”*, sono:

- *l'orientamento:*

si tratta della capacità di reagire ad uno stimolo nuovo adeguando il proprio assetto tonico-posturale e il proprio sguardo nei confronti delle persone e/o degli oggetti con cui il bambino si trova ad interagire.

A suffragare la presenza di questi elementi alla base dell'intersoggettività vi è il contributo di alcuni studi che hanno dimostrato come la presenza nel bambino di importanti deficit sensoriali vada a minare questi importanti presupposti: si pensi ad esempio alle difficoltà che i bambini con cecità hanno nell'utilizzare gli oggetti e alla fatica che i loro partner sociali possono provare nel tentare di utilizzare dei canali non visivi per interagire con loro (Damen S., *et al.*, 2015). L'orientamento pertanto è il primo elemento su cui si possono strutturare tutte le altre abilità che costituiscono il sistema di intersoggettività e in uno studio condotto da Trevarthen e Aitken si è visto che l'orientamento del bambino può rispondere a due tipi di "motivazioni": soggettive e intersoggettive.

Le motivazioni definite "motivazioni soggettive" riguardano l'interesse del bambino nello sperimentare in autonomia le sensazioni e le percezioni del proprio corpo e degli oggetti, le altre invece, dette "motivazioni intersoggettive", fanno riferimento alla volontà del bambino di inserirsi in giochi e attività di tipo interpersonale che, per via della necessità di auto- e co-regolazione e di attenzione e sintonizzazione con il partner, verso i nove mesi vanno a costituire un ponte per l'approdo del bambino all'intersoggettività secondaria (Trevarthen C., Aitken K. J., 2001);

- *l'attivazione:*

è data dalla capacità del bambino di corrispondere emotivamente e fisicamente agli eventi esterni, calibrando la ricerca attiva di stimoli alla capacità di rifiutarli e allontanarli.

Numerose ricerche hanno evidenziato che fin dai primi mesi il bambino dimostra una "tendenza a ricercare attivamente le stimolazioni e ad avviare le interazioni sociali" (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022; pag 97) e particolarmente rilevante in tal senso è "la capacità del bambino di orientarsi faccia a faccia e di mantenere la direzione dello sguardo" (*ibidem*).

È nelle prime interazioni mamma-bambino che si trova il luogo di nascita e maturazione di queste abilità, proprio in virtù delle profonde implicazioni che legano lo stato di attivazione interno del bambino, le stimolazioni esterne e la regolazione di queste stimolazioni messa in atto dal bambino stesso; si pensi in tal senso a quanto precedentemente descritto circa le difficoltà nell'interazione tra bambini pretermine e

con un sistema di autoregolazione ancora fortemente immaturo e le loro madri, tendenzialmente iperstimolanti.

Lo stato di attivazione del bambino può essere delineato osservandone i “comportamenti di impegno-disimpegno”, espressione con cui Beebe e Stern hanno tentato di definire le modulazioni e modificazioni che il bambino manifesta per comunicare al partner la sua disponibilità all’interazione e che vanno dall’orientamento posturale del bambino stesso in relazione alla madre, alla direzione dello sguardo, se diretto e disponibile ad un’interazione *vis-a-vis* o se deviato per evitare e fuggire da eccessive stimolazioni, per finire con le espressioni facciali e/o il pianto del bambino (Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, 2022);

▪ *l’attenzione:*

consente di definire quali sono gli stimoli interessanti per il bambino e, di conseguenza, la sua motivazione nel ricercarli ed interagire con loro.

Da subito infatti i bambini dimostrano una spiccata predisposizione a prestare attenzione a ciò che li circonda, si tratti di oggetti o, soprattutto nei primi mesi, delle persone, e questo permette loro di apprendere molto sul mondo che li circonda: le interazioni con le altre persone nello specifico diventano delle vere e proprie occasioni per arricchire il proprio bagaglio di competenze socio-comunicative, indispensabili per accedere poi all’intersoggettività secondaria. L’importanza di questo aspetto è stata sottolineata con particolare enfasi dagli autori dell’ESDM, modello di intervento precoce per i bambini con autismo, i quali hanno riconosciuto l’alterato funzionamento dell’attenzione nei bambini piccoli con autismo come uno dei primi elementi su cui basare il loro intervento, soprattutto con la mediazione dei genitori.

Se è vero che la maggior parte dei bambini piccoli presta molta attenzione alle persone, alle loro voci, ai loro volti e alle loro azioni, la maggior parte dei bambini con autismo trova complessa e poco motivante l’interazione con gli adulti, eccessivamente carica di stimoli spesso imprevedibili e difficili da elaborare, al contrario sembra prestare maggiore interesse e attenzione agli oggetti, spesso manipolati ed osservati in modo bizzarro alla ricerca di qualche stimolazione sensoriale, poiché questi risultano più comprensibili, prevedibili e quindi attraenti.

Come sottolineato da questi autori, l'attenzione del bambino nei confronti delle altre persone è cruciale per la comprensione di sé stesso, degli altri e del mondo, e per le implicazioni legate anche alla comunicazione e al gioco, proprio perché *“più attenzione verso gli altri equivale a più opportunità di apprendere da loro”* (Rogers Sally J., Dawson G., Vismara Laurie A., *Un intervento precoce per il tuo bambino con autismo*, 2015; pag 71);

- *l'interesse per il volto umano:*

caratteristico soprattutto dei primi mesi di vita e studiato da moltissimi psicologi dello sviluppo, la predilezione innata per il volto umano potrebbe dirsi come il primo indicatore della natura sociale dell'uomo poiché *“servirebbe a favorire le relazioni tra gli esseri umani e in particolare il legame di attaccamento”* (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007; pag 70). Molti studi e altrettante teorie hanno cercato di spiegare la precocità del riconoscimento dei volti focalizzandosi soprattutto su una serie di tratti peculiari che contraddistinguono il volto umano dagli altri oggetti, attraendo in maniera particolare il bambino, ovvero: la nitidezza, il movimento, la simmetria e la complessità.

È emerso che inizialmente l'esplorazione del volto coinvolge gli elementi marginali (da qui la caratteristica della nitidezza delle forme e dei contorni) per passare poi, con la progressiva maturazione del sistema di oculomozione, ad un'esplorazione più approfondita degli elementi interni del volto, in particolare degli occhi e della bocca cui i bambini generalmente rispondono con un sorriso, a sottolinearne l'estrema rilevanza del volto soprattutto sul piano dell'interazione sociale.

Il movimento e la dinamicità, che enfatizzano la complessità e la varietà del volto umano, costituiscono un'altra considerevole fonte di attrazione per i bambini e denotano l'importanza della regolarità dello schema del volto a formare un insieme di elementi che concorrono a rendere il volto uno stimolo fisiologicamente e strutturalmente interessante per il bambino (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007);

- *l'alternanza di turno:*

aspetto estremamente importante per il sistema intersoggettivo, l'alternanza di turno denota la consapevolezza e la considerazione del partner come altro da sé.

Vari studi si sono concentrati sull'analisi delle interazioni comunicative analizzandone il ritmo, le pause reciproche e la capacità di gestire l'alternanza di turno tramite la modulazione della voce e il contenuto del messaggio, tuttavia gli scambi comunicativi tra madre e bambino avvengono ancor prima dell'accesso di quest'ultimo al linguaggio, come si può osservare durante le protoconversazioni, anche con bambini di due mesi.

Sebbene le prime vocalizzazioni del bambino siano costituite da gorgheggi e mormorii, queste permettono allo stesso modo l'innescare di scambi comunicativi con l'adulto, scanditi, come nelle vere e proprie conversazioni, da delle pause: secondo uno studio di Gratier e colleghi, regolando i tempi e la prosodia l'adulto stimola il bambino a produrre ulteriori vocalizzazioni che, a sua volta, questi adatta in risposta all'adulto e *“il fatto che le madri e i bambini impegnati nell'interazione sociale si equivalgono per vocalizzazione e durata delle pause suggerisce una regolazione reciproca dello scambio di turno”* (Gratier M., et al., 2015; pag 2).

La mutua regolazione dell'alternanza di turno, soprattutto in corrispondenza della comparsa delle protoconversazioni (verso i due mesi), denota inoltre la progressiva sensibilità del bambino nel percepire i tempi dell'interazione sociale, facendo riferimento anche al proprio comportamento e a quello del partner, con cui il bambino si dimostra sempre più in grado di gestirsi nell'alternanza del turno senza sovrapposizioni (a partire dai quattro mesi). Lo stesso studio evidenzia infine un progressivo rallentamento nella turnazione, specialmente verso i nove mesi, aspetto probabilmente da associarsi a dei *“cambiamenti qualitativamente importanti nell'interazione sociale e nelle abilità comunicative, come l'attenzione congiunta”* (Gratier M., et al., 2015; pag 3), elemento caratterizzante l'intersoggettività secondaria;

- *l'integrazione di diverse modalità sensoriali:*

questa capacità consente al bambino di processare e associare informazioni uditive agli stimoli visivi, tattili o propriocettivi, aumentando così la sua curiosità e il suo interesse verso il mondo e ampliando le sue occasioni di apprendimento.

Tra i primi ad approfondire il tema dell'integrazione sensoriale si trova il nome di A. J. Ayres la cui teoria, nata tra gli anni Sessanta e Settanta del '900, è stata ed è ancora

alla base di numerosi approfondimenti, soprattutto nell'ambito della terapia occupazionale.

Ayres definì l'integrazione sensoriale come un processo neurobiologico in grado di integrare, organizzare e dare significato alle informazioni che dal mondo esterno raggiungono i sistemi sensoriali allo scopo di restituire una risposta adeguata e adattiva (Kilroy E., Aziz-Zadeh L., Cermak S., 2019; Pollok N., 2009), meccanismo fondamentale *“alla base dell'apprendimento e del comportamento sociale”* (Tenaglia A., Rizzo M. A., 2020; pag 2).

Nelle sue teorizzazioni Ayres individuò tre elementi alla base dell'integrazione sensoriale dati *in primis* dalla “registrazione” delle informazioni sensoriali (da parte del sistema nervoso centrale) e del loro significato, successivamente la “modulazione” verrebbe identificata come *“la capacità del cervello di regolare l'inibizione o la propagazione della segnalazione neuronale”* (Kilroy E., Aziz-Zadeh L., Cermak S., 2019; pag 3), in modo che la risposta dell'individuo sia adeguata ed adattiva rispetto al nuovo o al mutato stimolo sensoriale, infine la “motivazione” costituirebbe la volontà dell'individuo di rispondere o ignorare un dato stimolo.

L'interazione triadica, secondo l'ipotesi di alcuni autori, non si porrebbe solo come uno stimolo per la maturazione delle competenze che regolano l'intersoggettività primaria appena descritte ma potrebbe rappresentare *“un'importante connessione tra l'intersoggettività primaria e secondaria”* (Ammaniti M., Gallese V., *La nascita della intersoggettività*, 2014; pag 137), in quanto dopo i primi nove mesi e con l'aumento del repertorio motorio a disposizione per gli spostamenti, il sistema dell'intersoggettività primaria diventa il propulsore per l'incontro del bambino con altre persone e altri oggetti. Quest'apertura ad un terzo centro di attenzione si attesterebbe su un piano, se possibile, ancora più profondo poiché l'intenzione principale del bambino in questo periodo è quella di riferire agli altri cosa accade nel mondo, ed uno degli strumenti maggiormente efficaci per farlo, sin dall'epoca preverbale, è sicuramente il gesto di indicare (Xaiz C., Micheli E., *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, 2001).

Indicare con il dito è uno dei gesti comunicativi più importanti soprattutto in assenza di linguaggio, poiché offre al bambino la possibilità di interagire in maniera nettamente più attiva e con maggior chiarezza con le altre persone.

L'indicazione compare generalmente verso gli otto mesi e il suo progressivo utilizzo da parte del bambino vede il proprio apice intorno ai 12 mesi per poi diminuire progressivamente, senza tuttavia estinguersi, parallelamente alla comparsa del linguaggio e all'esplosione del vocabolario verso i 18 mesi (*Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, a cura di Luigia Camaioni, 2001).

Intensamente connesso al sistema di oculomozione e alla capacità del bambino di triangolare lo sguardo tra l'adulto e l'oggetto di interesse, inizialmente il bambino guarda prima l'oggetto e poi l'adulto, successivamente invece diventa in grado di rivolgere più volte lo sguardo al partner, accertandosi soprattutto che gli venga prestata attenzione prima di indicare.

L'indicazione inoltre può assumere due diversi significati comunicativi: da un lato vi è l'"intenzione richiestiva" dall'altro invece l'"intenzione dichiarativa", ciascuna delle quali sottende un ruolo diverso da parte dell'interlocutore e dell'oggetto dal momento che se *"nel primo caso il bambino utilizza l'adulto per raggiungere l'oggetto desiderato, nell'altro egli utilizza l'oggetto per ottenere l'attenzione dell'adulto"* (*Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, a cura di Luigia Camaioni, 2001; pag 40).

Pertanto la triangolazione delle interazioni con il determinante contributo dell'indicazione e con il continuo progredire dello sviluppo cognitivo, motorio e comunicativo-linguistico del bambino, in concerto con tutto il bagaglio esperienziale dell'intersoggettività primaria, permettono al bambino di accedere ai correlati comportamentali dell'intersoggettività secondaria (Xaiz C., Micheli E., *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, 2001), che sono:

- *l'attenzione condivisa:*

"importante acquisizione sociale, affettiva e cognitiva dell'intersoggettività secondaria" (Ammaniti M., Gallese V., *La nascita della intersoggettività*, 2014; pag 199), è data dalla capacità del bambino e dell'adulto con cui sta interagendo di convogliare il centro dell'attenzione e l'interesse di entrambi verso il medesimo oggetto, mantenendo attivo il loro coinvolgimento reciproco nell'interazione.

L'indicazione costituisce sicuramente uno dei primi strumenti con i quali è possibile triangolare l'attenzione e il focus dell'interazione e questo avviene dapprima nello spazio circoscritto dal comune campo visivo dei due interlocutori mentre in seguito, verso i 10-13 mesi, l'orizzonte comune si amplia dal momento che il bambino si

dimostra in grado di “*dirigere attivamente l’attenzione e il comportamento dell’adulto verso un evento esterno*” (*Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, a cura di Luigia Camaioni, 2001; pag 23).

L’attenzione condivisa è anche uno dei punti cardinali su cui si basano alcuni interventi rivolti ai bambini con Disturbi dello Spettro Autistico, per i quali l’apparato socio-comunicativo e di interazione, soprattutto sul piano della condivisione, risulta alterato.

Uno di questi modelli di intervento è l’*Early Start Denver Model* secondo il quale il primo passo per poter entrare in relazione con un bambino con autismo è seguirne il focus attentivo: lo sviluppo disarmonico delle abilità sociali infatti difficilmente consente a questi bambini di accedere autonomamente alla condivisione dell’attenzione nei confronti di un comune oggetto con un interlocutore, data la loro tendenza ad isolarsi e ad interagire da soli con gli oggetti, in modi spesso atipici. È seguendo invece l’attenzione di un bambino con autismo mentre è impegnato in un’attività, senza cercare di deviare la sua attenzione verso qualcos’altro, che si può arrivare ad entrare in relazione con lui, aiutandolo a dare significato alle sue azioni e presentandosi come partner disponibili all’interazione con i quali condividere l’attenzione per il medesimo oggetto (Rogers Sally J., Dawson G., Vismara Laurie A., *Un intervento precoce per il tuo bambino con autismo*, 2015);

▪ *l’intenzione condivisa:*

particolare abilità cognitiva degli esseri umani che permette loro di prendere parte a delle attività con altre persone nelle quali vi sono degli scopi comuni, l’intenzione condivisa è data dalla comprensione reciproca del ruolo che ciascuno è chiamato a svolgere e dalla condivisione delle motivazioni che spingono i soggetti ad interagire tra loro in quelle date attività (Tomasello M., *et al.*, 2005; Tomasello M., 2007).

Con l’evoluzione della qualità delle interazioni, sostenuta in particolare dalla possibilità di condividere con l’adulto l’attenzione verso un determinato oggetto, anche le azioni che possono essere messe in atto da parte dei due interlocutori presentano un miglioramento qualitativo: secondo uno studio di Tomasello infatti nelle interazioni triadiche con un adulto e un comune oggetto di interesse i bambini, verso i 12-15 mesi, “*comprendono non solo l’obiettivo condiviso ma anche i due ruoli coinvolti, e sono motivati ad aiutare l’adulto nel suo ruolo*” (Tomasello M., *et al.*,

2005; pag 682) oltre che ad invertire i ruoli, elementi necessari per mettere in atto in comunione con il partner delle azioni che assumono delle intenzioni comuni.

Un importante strumento che consente di condividere le motivazioni e le intenzioni tra le persone durante un'interazione è la comunicazione: la comunicazione intenzionale in particolare emerge sin dall'epoca preverbale e segue una fase "preintenzionale" in cui le azioni del bambino assumono un determinato significato solo perché è l'adulto ad attribuirglielo, mentre verso i nove mesi è il bambino a proporsi intenzionalmente come interlocutore, prima tramite l'indicazione e poi con il linguaggio (*Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, a cura di Luigia Camaioni, 2001). L'intenzionalità condivisa rappresenta dunque un'importante competenza cognitiva propria dell'intersoggettività secondaria che in un certo senso apre il bambino alla società, garantendogli la possibilità di dialogare e collaborare con gli altri individui verso il raggiungimento di un fine comune (Tomasello M., 2007);

▪ *l'emozione congiunta:*

si tratta della condivisione degli stati emotivi del bambino e del suo partner che deriva in primo luogo dal riconoscimento e dalla comprensione delle emozioni altrui nonché dalla capacità di esprimere le proprie emozioni, in virtù del fatto che ogni esperienza si caratterizza inevitabilmente per la presenza di un correlato emotivo-affettivo, soprattutto all'interno di un'interazione in cui l'attenzione e l'intenzionalità del bambino e dell'adulto vengono rivolte verso un medesimo oggetto di interesse.

In tal senso gli stati emotivi ed affettivi del bambino ricoprono un ruolo di regolazione sin dalle prime interazioni diadiche ed è grazie all'innata attrazione per il volto umano che il bambino diventa in grado di riconoscere le emozioni "primarie" e di sintonizzarsi a mano a mano con le espressioni emotive della madre (Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, 2007).

Dal secondo anno di vita invece le interazioni sperimentate in diversi contesti sociali e con vari partner veicolano la comparsa delle emozioni più complesse, dette "sociali", che arricchiscono il repertorio emotivo con il quale il bambino può sintonizzarsi e aprirsi alla condivisione (*La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, a cura di Cristina Riva Crugnola, 1999). La sintonizzazione affettiva, definita da Stern "*affect attunement*", è un'espressione utilizzata per indicare uno stato di condivisione emotiva tra i membri di un'interazione diadica, fondamentale per il

successivo sviluppo sociale e intersoggettivo del bambino poiché lo rende capace di comprendere gli affetti, le emozioni e i sentimenti altrui, con la sempre maggiore consapevolezza che tali stati emotivi possono essere corrispondenti ma anche diversi dai propri (Rollins P. R., Greenwald L. C., 2013).

La condivisione delle emozioni con il figlio da parte dei genitori “*rappresenta la più rilevante forma di condivisione delle esperienze soggettive*” (Ammaniti M., Gallese V., *La nascita della intersoggettività*, 2014; pag 199) oltre ad essere “*fondamentale nello sviluppo dell’autoconsapevolezza emozionale e nel controllo durante l’infanzia*” (*ibidem*): è stato visto infatti che una sintonizzazione affettiva a bassa intensità permette una maggiore disponibilità da parte del bambino alla condivisione dell’attenzione con l’altro poiché corrisponde ad uno stato emotivo più regolato e modulato (Rollins P. R., Greenwald L. C., 2013), al contrario una sintonizzazione affettiva eccessivamente intensa comporta uno stato emotivo dis-regolato e inficia lo sviluppo dell’intersoggettività soprattutto nella possibilità di “*utilizzare l’espressione delle emozioni come strumento nello scambio sociale*” (Xaiz C., Micheli E., *Gioco e interazione sociale nell’autismo*, 2001; pag 45);

▪ *l’imitazione:*

definita come perno per lo sviluppo sociale, cognitivo e linguistico del bambino, l’imitazione rappresenta una delle più precoci abilità del neonato sebbene l’attribuzione di tale capacità a bambini molto piccoli sia stata riconosciuta solo di recente, negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, con non poche reticenze principalmente a causa delle diverse definizioni avanzate dagli studiosi, che hanno reso decisamente travagliato lo studio di questo fenomeno effettivamente poliedrico. L’imitazione presuppone forme e capacità motorie e cognitive differenti, può essere riflessa o intenzionale, immediata e con una funzione comunicativa, ritardata e con una funzione sociale ma non comunicativa o, ancora, differita con una funzione cognitiva di apprendimento; allo stesso modo la qualità dell’imitazione può variare a seconda che sia esatta o approssimativa, completa o parziale, spontanea o su richiesta del modello (Nadel J., *Imitare per crescere*, 2016).

Conditio sine qua non può verificarsi l’imitazione è sicuramente data dalla presenza di un sistema senso-percettivo integro e di un repertorio motorio adeguato che vanno ad attivare le aree cerebrali parietali, frontali e dei neuroni specchio, come hanno

riconosciuto anche i ricercatori nello studio di situazioni di interazione sociale attraverso l'imitazione.

Užgiris fu infatti una delle prime voci a sostenere la duplice funzione dell'imitazione, associandola tanto allo sviluppo sociale del bambino quanto a quello cognitivo: dal punto di vista sociale infatti *“l'imitazione deve essere studiata come un fenomeno interattivo cui contribuiscono sia il modello sia l'osservatore”* (Užgiris I. Č., 1991; pag 216), poiché sostiene il bambino nell'incontro con le altre persone e lo facilita nell'acquisizione delle competenze proprie delle interazioni sociali della cultura di appartenenza.

Oltre ad essere un modo per relazionarsi con gli altri dunque l'imitazione costituisce anche uno strumento per l'apprendimento di moltissimi altri aspetti fondamentali per l'organizzazione dell'intersoggettività secondaria, tra cui la turnazione durante la comunicazione e lo sviluppo del simbolo;

- *la turnazione:*

dopo l'esordio durante il “periodo” dell'intersoggettività primaria tramite le prime interazioni diadiche, l'alternanza di turno nel “periodo” dell'intersoggettività secondaria diventa sempre più sofisticata e rilevante negli scambi conversazionali del bambino con le altre persone anche grazie al contributo di varie abilità maturate nella seconda metà del primo anno di vita, quale la sopracitata imitazione.

È stato dimostrato infatti che, *“a partire dai 9 mesi, tra la madre e il bambino si organizza una sorta di ‘turno di parola’ sulla base dell'imitazione”* (Nadel J., *Imitare per crescere*, 2016; pag 33) dal momento che tanto nella comunicazione quanto nell'imitazione c'è un'alternanza di turno, tra chi prende la parola e chi risponde, che richiede di essere appresa ed esperita tramite le interazioni sociali.

Le interazioni socio-comunicative rappresentano pertanto un terreno fertile per la mutua evoluzione della turnazione e dello sviluppo del linguaggio, elementi caratterizzanti il sistema comunicativo degli esseri umani e che uno studio ha proposto in stretta correlazione tra loro evidenziando come *“l'alternanza di turno cambia nel corso del primo sviluppo come funzione dello sviluppo linguistico e cognitivo”* (Donnelly S., Kidd E., 2021; pag 610): secondo tale studio, con la progressiva acquisizione delle abilità socio-cognitive e con la maturazione del repertorio lessicale, i tempi che scandiscono l'alternanza di turno andrebbero incontro ad un progressivo

rallentamento, considerato anche che la lunghezza del turno risulterebbe positivamente correlata alla complessità sintattica che il bambino diventa via via in grado di maneggiare.

Appurata quindi la correlazione tra alternanza di turno e sviluppo linguistico, gli autori si sono poi soffermati sulla relazione causale che unisce questi due elementi delle interazioni socio-comunicative, riconoscendo quale ipotesi maggiormente plausibile quella per cui i turni conversazionali risultano essere predittivi delle successive competenze linguistiche del bambino, come dimostrato, anche in termini longitudinali dallo stesso studio, associando il numero di turnazioni durante le conversazioni alle competenze linguistiche dei bambini a quattro e sei anni (Donnelly S., Kidd E., 2021);

- *il linguaggio e il gioco simbolico:*

fondati sui presupposti dell'imitazione, dell'intenzione congiunta e della turnazione, lo sviluppo del linguaggio e del gioco simbolico rappresenta uno dei tratti maggiormente distintivi degli esseri umani e la loro profonda correlazione è stata oggetto di numerosi studi dal momento che *“entrambi si basano sulla capacità rappresentativa, vale a dire, sull'impiego di un elemento come significante per rappresentare un altro elemento”* (Orr E., Geva R., 2015; pag 147).

Secondo alcune ricerche il gioco simbolico muoverebbe i primi passi a partire dal momento in cui il bambino inizia a riconoscere l'effettiva relazione che sussiste tra un oggetto e l'azione corrispondente alla sua funzione da cui poi, grazie al contesto socio-culturale in cui è immerso, diventerebbe in grado di associare e combinare delle rappresentazioni mentali per scindere l'oggetto dalla sua specifica funzione, azione propedeutica e promotrice lo sviluppo del linguaggio (Creaghe N., Quinn S., Kidd E., 2021).

Il gioco simbolico e il linguaggio, per la loro maturazione, richiedono necessariamente la presenza di abilità socio-cognitive per cui il bambino possa comprendere tanto i simboli quanto la presenza degli altri e, in tal senso, un primo importante apporto del gioco simbolico allo sviluppo del linguaggio è dato dalla necessità di negoziare e concordare dei significati in modo che siano comuni tanto al bambino quanto al suo interlocutore.

Creaghe e colleghi hanno visto che, a livello socio-comunicativo, il gioco simbolico enfatizza l'attenzione congiunta e la gestualità, elementi importanti per l'acquisizione del linguaggio oltre al fatto che, essendo particolarmente interattivo, favorisce contestualmente anche la maturazione della turnazione (Creaghe N., Quinn S., Kidd E., 2021); si può dunque concludere affermando che il gioco simbolico offre un terreno estremamente fertile per lo sviluppo linguistico, a sostegno anche di quelle teorie che identificano nei processi e nelle interazioni sociali “*una forza motrice cruciale*” (*ibidem*; pag 1002) per la progressiva acquisizione delle competenze comunicativo-linguistiche da parte del bambino.

La descrizione delle categorie psicomotorie e dei correlati caratterizzanti l'intersoggettività primaria e secondaria riflettono l'approccio profondamente olistico che contraddistingue l'evoluzione del bambino, dal momento che, come si è visto, la maturazione di alcune competenze non può prescindere quella di altre cui si trova strettamente connessa; ne consegue dunque la necessità da parte di tutti i professionisti dell'età evolutiva, in particolar modo del tnpce, di assumere tale visione globale e quasi omnicomprensiva dei molteplici aspetti che denotano lo sviluppo del bambino, soprattutto nel momento in cui lo si osserva mentre si trova in interazione con l'ambiente circostante, con la madre, con il padre e/o con entrambi.

3. Una porta d'accesso per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva

La “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” che si propone in questa tesi è stata concepita con il principale obiettivo di poter rendere il *Lausanne Trilogie Play* uno strumento accessibile anche al terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, quale professionista dell'équipe di neuropsichiatria infantile che può entrare in contatto con numerose famiglie in cui, per ragioni diverse, possono essersi instaurate delle dinamiche interattive poco efficaci e di scarso supporto allo sviluppo globale del bambino, specialmente per quanto riguarda la maturazione delle sue competenze nell'area emotivo-affettiva e psico-relazionale.

3.1. Struttura della “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche”

Per l’analisi e la valutazione delle registrazioni LTP da parte del terapeuta della neuro e psicomotricità dell’età evolutiva si è deciso di elaborare dunque tale “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” dividendola essenzialmente in tre parti: la sezione di raccolta dati, la sezione di codifica e la sezione delle annotazioni.

La sezione di raccolta dati.

La prima sezione consiste in una raccolta clinica e anamnestica dei dati del bambino e della sua famiglia, in cui riportare la diagnosi ed eventuali comorbidità (qualora fossero già presenti) oltre alle informazioni più salienti circa la gravidanza, lo svezzamento e l’alimentazione, come pure la presenza di fratelli e/o sorelle e l’eventuale inserimento scolastico.

Allo stesso modo poi si possono riportare delle informazioni sui genitori, indicando il loro stato di salute, la familiarità per la patologia del figlio o per altre patologie, la nazionalità e il livello di istruzione, l’occupazione svolta e tutto ciò che può contribuire per restituire al terapeuta un quadro quanto più completo possibile del bambino e del contesto socio-familiare in cui è inserito.

La sezione di codifica.

La seconda sezione, più consistente, rappresenta la sezione in cui avviene la codifica vera e propria dei video LTP: si presenta divisa in quattro parti, ciascuna delle quali è deputata all’analisi di ognuna delle quattro sequenze in cui si sviluppa l’LTP; ogni sezione poi comprende a sua volta delle tabelle in cui sono stati riportati gli items di osservazione e valutazione, ovvero le sette categorie psicomotorie e il sistema dell’intersoggettività nelle variabili in cui questi sono declinati.

Ciascuna tabella offre lo spazio per la valutazione di ogni singolo membro dell’interazione secondo un sistema di punteggio a scelta tra:

- (A), Adeguato: 1 punto, per quelle competenze che vengono espresse da ciascun membro dell’interazione in maniera coerente e correttamente modulata rispetto al contesto di gioco e in relazione all’altro;

- (M), Moderato: 0.5 punti, per quelle competenze che risultano emergenti o non sempre espresse in maniera modulata e coerente al contesto di gioco o con un'adeguata valenza relazionale;
- (NA), Non Adeguato: 0 punti, per quelle competenze che si manifestano in maniera alterata e/o inadeguata rispetto al contesto di gioco e alla cornice relazionale in cui si sta svolgendo lo scambio interattivo;
- (NV), Non Valutato: soprattutto per quelle competenze che non sono ancora previste per l'età del bambino o per quegli aspetti che non sono emersi dalle interazioni o ancora che non è stato possibile osservare;

per un totale parziale di 80 e 120 punti, rispettivamente nelle prime e ultime due sequenze di gioco, per ottenere così un punteggio complessivo di 400 punti.

Ogni tabella inoltre è stata riportata due volte in modo da potervi riportare le valutazioni relative ad una seconda osservazione, restituendo così, già nell'immediato, la presenza di eventuali cambiamenti intercorsi tra un'osservazione e la successiva.

Ad ogni tabella si è fatto seguire un piccolo spazio in cui poter inserire delle "Note" che il terapeuta ritiene necessarie per giustificare l'attribuzione di un determinato punteggio alle voci della tabella di riferimento e per indicare, soprattutto nelle prime due sequenze di gioco che prevedono il coinvolgimento del bambino con un solo genitore, qualora il genitore non direttamente coinvolto nell'interazione metta in atto dei comportamenti che vadano ad interferire con lo svolgimento dello scambio interattivo in atto tra la diade in interazione.

Allo stesso modo anche nella terza sequenza è importante osservare e rilevare se il comportamento di un genitore va ad interferire con le possibilità di espressione e di interazione dell'altro o se, nell'ultima sequenza, il bambino si ritrova comunque a ricevere degli input da parte di uno o di entrambi i genitori, nel momento in cui invece dovrebbe essere lasciato libero di sperimentarsi nell'autoregolazione e nell'autogestione dell'attività di gioco.

Queste attenzioni sono indispensabili proprio per il fatto che l'LTP si fonda sulla considerazione di ciascun membro della triade e sull'influenza reciproca dei membri stessi, motivo per cui si ritiene necessario garantire anche dalla "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche" uno spazio che consideri sempre anche chi non è direttamente coinvolto nell'interazione di gioco: proprio per questo dunque,

nonostante la presenza delle “Note”, si è ritenuto necessario inserire alla fine di ogni sequenza una tabella per valutare, in maniera puramente qualitativa e non significativa in termini di punteggio parziale e/o finale, il genitore nel ruolo di osservatore nelle prime due sequenze, di entrambi i genitori nella terza e di tutti i membri nella quarta, con particolare riferimento al bambino.

Ogni sezione infine riporta uno spazio dedicato alle “Note sullo svolgimento della sequenza”, in cui si possono riportare delle annotazioni di carattere più generale su ogni singolo scambio interattivo, facendo riferimento anche alla durata delle varie sequenze e alle modalità con cui vengono gestite dai genitori le transizioni tra una sequenza e la successiva.

La sezione di codifica infine si conclude con la “legenda” dei punteggi, in cui vengono indicate le sigle e le specifiche definizioni di ciascuna valutazione, da poter consultare nel corso della compilazione della scheda stessa, e una tabella riassuntiva dove poter raccogliere i punteggi di ciascuna sequenza, declinata nei vari items per le due possibili osservazioni.

In questo modo la scheda si propone di restituire in maniera quanto più chiara e sintetica possibile tanto uno sguardo macroscopico sulla qualità delle interazioni, che permetta di evidenziare le potenzialità e le fragilità della triade, come pure delle indicazioni più puntuali sulle aree che, nel confronto tra la prima e la seconda osservazione, hanno riscontrato la maturazione migliore, su quelle che invece sono rimaste stabili e su quelle più critiche, su cui risulta ancora necessario riflettere e lavorare.

La sezione delle annotazioni.

L’ultima sezione, denominata “Scheda per le annotazioni”, prevede uno spazio libero in cui il tnp ee può riportare delle informazioni più specifiche e/o altre considerazioni che lo possano sostenere nella stesura e consultazione della scheda stessa, nell’elaborazione di un resoconto per l’équipe e per i genitori e nell’eventuale formulazione di ipotesi riabilitative per adattare il proprio intervento alla luce di particolari caratteristiche che contraddistinguono quel bambino e quella famiglia.

3.2. Obiettivi della “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche”

Affinché la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” possa effettivamente costituire la porta d’accesso per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell’età evolutiva all’uso del *Lausanne Trilogie Play* come strumento di osservazione è necessario che tale scheda risulti efficace su due versanti:

- il primo riguarda il fatto che la codifica di un video LTP, tramite questa scheda, riesca a far emergere sia le qualità e le potenzialità della famiglia, che andranno a costituire il punto di partenza per qualsiasi altra considerazione futura, sia gli aspetti più fragili e di maggiore criticità, sui quali sarà invece necessario effettuare dei ragionamenti clinici, tanto singolarmente da parte del terapeuta ma soprattutto all’interno del contesto di équipe, per individuare il miglior intervento da proporre alla famiglia e le modalità con cui impostarlo;
- il secondo presuppone che la codifica di un secondo video LTP della stessa famiglia con tale scheda di osservazione sia in grado di restituire le variazioni e i cambiamenti apportati nel tempo grazie alla messa in atto di un particolare intervento che il terapeuta, in collaborazione più o meno diretta con l’équipe, ha ritenuto essere la migliore proposta possibile per le necessità e le possibilità in un dato momento di quella famiglia.

A seguito dell’applicazione della “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” a due registrazioni LTP di una famiglia, verrà valutata la validità di tale scheda, nei termini appena riportati, sia nel confronto tra i punteggi emersi nelle due codifiche sia in riferimento alle valutazioni delle videoregistrazioni effettuate tramite la FAAS e al report preliminare circa l’impiego dell’LTP per la valutazione e la programmazione degli interventi nell’ambito della salute mentale infantile (Favez N., *et al.*, 2011; Gatta M., *et al.*, 2016).

Resta di fondamentale importanza però sottolineare che, sebbene tale scheda di osservazione sia rivolta in maniera esclusiva al terapeuta della neuro e psicomotricità dell’età evolutiva (proprio perché si avvale delle lenti caratteristiche dell’osservazione neuropsicomotoria, quali le categorie psicomotorie e l’intersoggettività), l’intervento che il terapeuta può mettere in atto trova la sua ragion d’essere e la sua efficacia solamente all’interno di un ragionamento clinico più ampio e di una presa in carico globale del

bambino e della sua famiglia da parte di tutti i professionisti che compongono l'équipe, di cui il tnpee è parte.

È proprio il dialogo multiprofessionale e interdisciplinare infatti che giustifica e valorizza qualsiasi tipologia di intervento il tnpee decida di porre in essere e questo aspetto si trova legittimato anche dal regolamento che tramite il Decreto Ministeriale del 17 gennaio 1997, n. 56, individua la figura e il profilo professionale del terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva come colui che *“svolge, in collaborazione con l'équipe multiprofessionale di neuropsichiatria infantile e in collaborazione con le altre discipline dell'area pediatrica, gli interventi di prevenzione, terapia e riabilitazione delle malattie neuropsichiatriche infantili, nelle aree della neuropsicomotricità, della neuropsicologia e della psicopatologia dello sviluppo”* (Art. 1, co. 1, D.M. 17 gennaio 1997, n. 56).

4. Presentazione del caso clinico

Per verificare dunque se la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” può corrispondere al ruolo che le si propone e dimostrarsi quindi efficace tanto nell'individuazione delle potenzialità e delle criticità della famiglia quanto dei possibili cambiamenti nelle dinamiche interattive nel tempo, conseguenti all'attuazione dell'intervento terapeutico stabilito dall'équipe di riferimento, sono state osservate e codificate due registrazioni LTP di una famiglia con un figlio di quattro anni e mezzo, cui per agevolare la presentazione si attribuisce il nome di fantasia Nora.

La bambina.

Figlia unica della coppia, nata alla 28esima settimana gestazionale, Nora è stata ricoverata in terapia intensiva neonatale TIN per delle complicanze di origine cardiaca.

Verso i quattro anni poi la bambina è stata inviata dalla pediatria per un ricovero a seguito di forti coliche e gli accertamenti cui è stata sottoposta hanno portato ad escludere qualsivoglia componente organica come eziologia della sua patologia, a favore invece di una componente di natura psichica quale effettiva responsabile dell'insorgenza del malessere riferito dalla bambina e dalla famiglia, evidenziando inoltre la presenza di un quadro affettivo-relazionale compromesso.

Da parte dei genitori è emerso un grande investimento personale per il fatto che Nora fosse la loro unica figlia e la sua prematurità, come sempre accade, ha rappresentato una

condizione di allarme per la coppia rispetto al timore di perdere la bambina, in particolare per via del lungo ricovero e delle complicanze sul piano organico che ne hanno caratterizzato la nascita.

I genitori.

I genitori di Nora si sono mostrati fortemente riluttanti nel riconoscere la presenza di aspetti più emotivi e psicologici alla base del malessere della bambina e i colloqui di conoscenza hanno appurato proprio l'impossibilità da parte della coppia di prendere in considerazione l'implicazione psichico-relazionale per giustificare l'insorgenza della sintomatologia manifestata dalla bambina.

Entrambi i genitori infatti, descrivendo la nascita della figlia come improvvisa ed inaspettata, si mostravano affettivamente lontani e piuttosto freddi nella narrazione degli avvenimenti, non essendo forse ancora pronti ad elaborare dei vissuti per loro estremamente traumatici.

Le psicologhe che hanno condotto i colloqui con i genitori hanno riportato come si percepisse un grande dolore, una grande sofferenza e una profonda angoscia a livello di controtransfert, sottolineando il fatto che quando una situazione traumatica non è stata adeguatamente elaborata la mente continua a ripeterla nella speranza di darvi un esito positivo e così il continuo correre dei genitori al Pronto Soccorso li riportava all'origine della nascita improvvisa e traumatica di Nora, nella speranza che si potesse individuare una spiegazione e una soluzione "organica" al problema.

La totale negazione nell'attribuire alla componente affettiva la responsabilità per le problematiche riscontrate nella figlia rendeva i genitori poco favorevoli nell'accettare la proposta di registrazione dei video LTP, dal momento che la loro attenzione era focalizzata interamente sul piano organico.

La mamma, in particolare, era parsa fortemente concentrata sulla prestazione e sul fare di Nora e la descrizione che ne faceva avveniva tramite una narrazione affettivamente povera e poco coinvolta; la signora aveva instaurato una relazione simbiotica e decisamente controllante con la figlia, che non frequentava ancora l'asilo né aveva contatti con altre persone al di fuori della famiglia.

Il padre invece era parso essere piuttosto escluso nei colloqui e talvolta sembrava essere in difficoltà nell'esprimere la propria opinione; contrariamente alla moglie, il padre si sentiva meno capace ma, allo stesso tempo, era anche meno ansioso e stressato, tuttavia

dava l'impressione di non riuscire e di non potersi inserire nella coppia simbiotica costituita dalla moglie e dalla figlia.

Questi genitori, come la maggior parte dei genitori di figli nati prematuramente, dimostravano di avere un forte bisogno di vedere che la loro bambina era capace, non per delle particolari aspettative di successo ma principalmente per rassicurarsi che tutto andava bene, che la bambina “aveva recuperato” e che non erano rimasti dei deficit.

I genitori di Nora, come molti altri nelle stesse condizioni, erano divenuti dei genitori molto richiestivi, tuttavia è necessario tenere in considerazione che non necessariamente questi genitori sono così esigenti per via di particolari aspirazioni narcisistiche nei confronti dei figli ma spesso si tratta di genitori terrorizzati dal pensiero che il proprio bambino non riesca a fare, che “non funzioni”, per cui si mostrano sollevati nel momento in cui vedono che invece il loro figlio può fare.

Tali considerazioni sono indispensabili soprattutto per stabilire l'approccio con cui interfacciarsi a questi genitori: se infatti nella proiezione narcisistica (per quanto non sia questo il caso) è indispensabile far capire ai genitori che loro e il figlio sono persone diverse, con caratteristiche, qualità e aspirazioni diverse e, di conseguenza, mettere in campo anche la possibilità del fallimento, nell'altro caso, come per i genitori di Nora, non si dovrebbe parlare di fallimento ma piuttosto occorre “prestare loro gli occhi”, per guidarli nel restituire loro l'immagine di un figlio che in realtà ha già, di per sé, delle proprie competenze.

Diagnosi e interventi messi in atto.

La diagnosi riportata per Nora infine è stata quella di un quadro ansioso ad espressione somatica, per il quale sono stati messi in atto degli interventi diretti su due fronti:

- di tipo psicoterapeutico per la bambina, a cadenza settimanale;
- di sostegno alla genitorialità per la coppia, a frequenza quindicinale, alternando i colloqui alla visione del video LTP;

con l'obiettivo di lavorare sulle modalità relazionali ostacolanti la dimensione di autonomia e di sicurezza della bambina, sviluppando una dimensione affettiva più funzionale che intensificasse anche il coinvolgimento del padre.

Capitolo 3

RISULTATI

1. Codifica del primo video LTP

Il primo video LTP è stato codificato tramite la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche”, di cui se ne riporta, per ogni sequenza, la tabella dei punteggi e le considerazioni circa le valutazioni effettuate sui vari items (cfr: Allegato 2).

È da segnalare inoltre che l’osservazione sia del primo video sia della registrazione LTP successiva è stata caratterizzata da due principali limitazioni ovvero:

- essendo i genitori di origine straniera, la maggior parte delle conversazioni si è tenuta nella lingua nativa della coppia per cui non è sempre stato possibile comprendere appieno dal contesto il senso dei dialoghi tra i genitori e la bambina;
- essendo i video coperti da delle politiche di tutela della privacy ad entrambe le registrazioni è stato applicato un filtro per “sagomare” i soggetti ripresi, in modo da renderne difficile un eventuale riconoscimento e, di conseguenza, questo ha reso molto più complessa se non impossibile l’analisi dello sguardo e delle espressioni della mimica facciale che non è stato possibile rilevare, se non dall’osservazione della direzione del capo e con delle deduzioni ricavate dal contesto.

Introduzione al video.

Prima di riportare la descrizione della codifica si ritiene utile ma soprattutto necessario riferire quanto avvenuto nei minuti precedenti l’inizio dello scambio interattivo tra i genitori e la bambina, quale ulteriore elemento di osservazione che, pur non essendo direttamente rilevabile dalla scheda, fornisce un importante contributo per comprendere in maniera più approfondita le dinamiche e il funzionamento familiare.

Il setting della stanza in cui è avvenuta l’attività di gioco della famiglia registrata nel primo video corrispondeva a quanto stabilito dalla procedura LTP, con Nora e i suoi genitori attorno ad un tavolo sul quale era stata posizionata una scatola di costruzioni con cui giocare.

Il video si apre con un'operatrice che invita i genitori a giocare con la figlia come farebbero nel contesto domestico, specificando però che l'attività di gioco dovrà essere sviluppata secondo le quattro sequenze previste dall'LTP, per un tempo totale di circa 10-15 minuti.

La mamma, indicando le costruzioni, chiede se devono usare quel materiale per costruire qualcosa, poi esprime delle perplessità riguardo al fatto che non avrebbero saputo come poter misurare il tempo per gestire le transizioni da una sequenza all'altra e per concludere l'attività ma l'operatrice la rassicura dicendo che avrebbero potuto gestirsi in autonomia, così la signora guardando l'orologio calcola dopo quanto tempo avrebbero dovuto terminare l'attività.

Il padre invece chiede un'ulteriore conferma circa la sequenza finale in cui lui e la moglie avrebbero dovuto interagire lasciando la bambina a giocare in autonomia.

Nel frattempo Nora si avvicina la scatola delle costruzioni per poi spingerla verso la madre ma non ricevendo da lei alcuna risposta (in quel frangente infatti la signora era impegnata a parlare con l'operatrice) ritira la scatola verso di sé, vi guarda dentro e si appresta ad inclinare la scatola per poter rovesciare le costruzioni sul tavolo ma viene fermata dal padre; allora la bambina torna a guardare nuovamente dentro la scatola e tira fuori due costruzioni poi, non appena l'operatrice esce dalla stanza dopo aver salutato, Nora si gira verso la porta già chiusa e le dice "Ciao".

I. Sequenza (2+1): interazione mamma-bambina; durata 2 minuti e 13 secondi.

La prima sequenza ha avuto avvio con la mamma che mettendo una mano sulla scatola delle costruzioni e avvicinandola leggermente a sé ha guardato il marito proponendosi di giocare per prima con Nora e, dopo aver ricevuto il suo assenso, ha svuotato la scatola delle costruzioni sul tavolo spingendone alcune verso la figlia; la madre poi ha proposto a Nora di costruire una casetta e, senza aspettare una sua risposta, presi alcuni pezzi ha iniziato la costruzione.

SEQUENZA MAMMA-BAMBINA			26/80
• Tono	0.5/6	• Oggetti	3/6
• Postura e sguardo	3.5/16	• Voce	1/6
• Spazio	1/6	• Movimento	8/8
• Tempo	5/8	• Intersoggettività	4/24

Tono.

Il tono d'azione che ha caratterizzato lo scambio interattivo tra la mamma e la bambina è stato segnato da una scarsissima sintonizzazione tra i due soggetti: la madre infatti si è mostrata molto incalzante nel sollecitare la figlia manifestando quasi la necessità di dover assolutamente realizzare quanto da lei proposto, ovvero la costruzione di una casetta; d'altro canto Nora, mancando di qualsivoglia coinvolgimento con la madre, si è assestata su un tono d'azione più basso senza riuscire e senza nemmeno avere la possibilità di sintonizzarsi con la madre per sostenere adeguatamente l'interazione con lei, tanto da doversi addirittura fermare per qualche istante "sovrastata" dalla madre che continua a parlare e ad assemblare le costruzioni.

Il tono dell'azione della signora era dunque decisamente troppo elevato per il contesto di gioco ed evidenziava la presenza di una forte attenzione all'aspetto prestazionale: la si vedeva infatti assemblare le varie costruzioni con vigore, sostenuta dalla necessità di dover fare, realizzare e portare a termine la costruzione della casetta mentre la bambina, giocando quasi in parallelo, mostrava un tono d'azione più basso che, seppur più adeguato rispetto a quello della madre in relazione all'attività, risultava comunque poco adeguato ed efficace in termini relazionali.

Molto impattante è stata anche l'osservazione delle capacità di variazione tonica relativamente allo stato emotivo: da questo punto di vista la madre non si è mostrata in grado di modulare la propria attivazione tonica in funzione dello stato emotivo della figlia proprio perché, alla base dello scambio interattivo, non vi era la necessaria sintonizzazione tonico-emotiva tra i due membri della diade.

Nora invece ha mostrato una scarsa modulazione tonica in risposta alle stimolazioni della madre, secondo un pattern di comportamento del tipo "tutto o nulla": vi è stata infatti una maggiore attivazione nel momento in cui non ha gradito un'interferenza della madre nell'assemblare alcune costruzioni come pure un ripiegamento nella passività a fronte di un eccessivo investimento materno che non è stata in grado di gestire altrimenti; pertanto mentre le variazioni toniche della madre sono state estremamente ridotte, la bambina ha messo in atto delle condotte, seppur in qualche modo coerenti con la situazione, poco modulate e del tutto inefficaci per far fronte all'iperstimolazione materna.

Postura e sguardo.

Per quanto il setting prestabilito dovrebbe permettere già ai membri della triade di posizionarsi in modo da essere orientati l'uno verso l'altro, proprio per favorire gli scambi interattivi, occorre comunque considerare che sono gli stessi soggetti nel modificare l'orientamento del proprio corpo a rendere le posture, di volte in volta assunte, dotate di una certa valenza relazionale.

Questo è stato un aspetto molto evidente nell'osservazione del video poiché mentre la mamma, pur mantenendo il bacino perpendicolarmente al tavolo, era leggermente rivolta con il busto verso la figlia, la bambina al contrario si è mantenuto con il corpo orientato verso i giochi, assumendo quindi una postura chiusa nei confronti della madre.

Allo stesso modo se si considera il repertorio di movimenti globali del corpo per il contributo che questo apporta nel connotare in termini socio-relazionale la postura dei vari soggetti, si sono rilevate delle scarse risposte a valenza relazionale da parte della bambina che rimaneva concentrato prevalentemente sulla sua attività e tutti i movimenti da lei compiuti sono stati rivolti al proseguimento del gioco quasi in autonomia, senza alcun tentativo di coinvolgere la madre.

La signora invece, pur perseverando anche lei nella sua attività di costruzione, era comunque rivolta verso la figlia cercando di costruire vicino a lei la casetta, mostrando quindi con l'orientamento del proprio corpo e con i propri movimenti una postura leggermente più aperta verso la bambina.

La mimica gestuale non è emersa in maniera significativa durante lo svilupparsi dello scambio interattivo tuttavia la limitata gestualità manifestata dalla madre e dalla bambina ha permesso di veicolare con chiarezza il contenuto del loro messaggio e/o il loro stato emotivo ed è per questo che è stato attribuito a questo item la valutazione "adeguato".

Come precedentemente evidenziato, l'osservazione dello sguardo è stata resa particolarmente complessa dall'applicazione di alcuni filtri al video per la tutela della privacy della famiglia pertanto anche le valutazioni hanno risentito di tale limitazione: si è scelto dunque di non considerare ai fini dell'osservazione e della codifica dei video gli items "Persistenza dello sguardo" e "Mimica facciale", attribuendo loro la sigla "NV" (Non Valutato).

L'orientamento del capo, tanto della madre quanto della bambina, è parso essere rivolto quasi esclusivamente ai giochi e alle necessità di esplorazione del tavolino per ricercare

di volta in volta le costruzioni da prendere e, allo stesso modo, la direzione dello sguardo (desunta dall'orientamento del capo) non è stata utilizzata come regolatore dell'innesco o della chiusura dell'interazione ludica e comunicativa tra i due, che pare essersi invece limitata a brevissimi contatti di sguardo verso il concludersi della sequenza di gioco.

Sempre in riferimento all'orientamento del capo, si è rilevata inoltre la presenza di una scarsissima triangolazione dello sguardo, sia da parte della madre sia della bambina, che ha depauperato quindi l'elemento dello sguardo della sua importantissima funzione di valenza e di supporto allo scambio interattivo.

Spazio.

Per quanto lo spazio fisico a disposizione della famiglia fosse predefinito dal setting standardizzato dell'LTP e volto a favorire gli scambi interattivi, la gestione di tale spazio nel corso di questa sequenza non è stata propriamente ottimale.

Sicuramente infatti l'organizzazione dello spazio fisico è stata determinata in funzione delle dimensioni del tavolino tuttavia la maggiore criticità si deve ricondurre al fatto che le costruzioni, messe a disposizione della famiglia, sono state rovesciate sul tavolo dal lato opposto a quello della bambina, costringendola quindi ad allungarsi sul tavolo per poterle prendere.

Se da un lato dunque Nora si è mostrata in grado di gestire lo spazio immediatamente prossimale senza però attivarsi per disporre diversamente i giochi, magari tra lei e la mamma in modo da averli entrambi a maggiore disposizione, dall'altro la madre, pur indirizzando le sue azioni verso la figlia, non ha colto la necessità della bambina di avere le costruzioni a portata di mano e non è stata quindi in grado di adattare la cornice di gioco per avvalorare lo spazio fisico a loro disposizione di tutti quei connotati relazionali di cui si sarebbe potuto caratterizzare .

Diversa invece è stata la gestione dello spazio interpersonale, ovvero di quella distanza alla quale due soggetti caratterizzati da un certo grado di intimità entrano in interazione: in tal senso infatti la madre si è mostrata estremamente invadente, andando ad occupare lo spazio di gioco della bambina, senza rispettarne la zona di comfort sociale tanto che, in alcuni momenti, Nora è stata costretta a ritrarsi sulla sedia per poter aumentare la distanza tra sé e la madre.

D'altro canto la bambina aveva impostato la sua attività di gioco in uno spazio estremamente circoscritto, prossimale e frontale che rendeva complessa la possibilità per

la madre di inserirsi ed ampliare la distanza tra di loro, ovvero lo spazio dello scambio interattivo.

Per quanto concerne invece la definizione della zona di comfort sociale di Nora si sono potuti notare dei segnali, per lo più impliciti (quali la postura chiusa e la retenzione sulla sedia), volti a definire da un lato una zona di comfort veramente ristretta e di scarsa valenza relazionale e dall'altro tesi invece a comunicare l'invasione del proprio spazio da parte della madre, che però non è stata in grado di riconoscere.

Tempo.

L'osservazione del tempo offre notevoli spunti di riflessione specialmente in riferimento agli items "Tempo di attesa" e "Ritmo dell'interazione", principalmente in virtù del fatto che rispecchiano l'atteggiamento fortemente prestazionale caratteristico della mamma.

Durante la sequenza di gioco infatti la signora ha mantenuto un ritmo interattivo molto elevato ed eccessivo per l'attività richiesta, che non ha permesso a Nora di sintonizzarsi ma anzi, al contrario, l'ha "costretta" in qualche modo ad impostare un'attività di gioco in parallelo, con un ritmo più adeguato tanto al contesto quanto alle sue effettive competenze.

Come descritto nei capitoli precedenti è sicuramente peculiare nei genitori e, in particolare, nelle madri dei bambini nati pretermine assumere un atteggiamento di carattere prestazionale per l'esigenza di vedere che il proprio figlio "è comunque in grado di fare" e questo spesso porta questi genitori a sostituirsi al figlio nel completare un compito nei tempi che loro reputano più adeguati.

Sovente questi genitori, come nel caso della madre di Nora, non sono in grado di aspettare e di dare il tempo sufficiente ai loro figli per processare le informazioni e le stimolazioni ricevute ed elaborare una risposta: la signora infatti nel corso delle diverse sequenze di gioco non è stata in grado di attendere e ha sollecitato a più riprese la bambina perché portasse a termine la costruzione, secondo le modalità che lei stessa riteneva essere più efficaci.

A fronte di questa massiccia stimolazione, Nora è stata in grado di attendere il concludersi dei diversi interventi della madre, prestando comunque attenzione e permanendo nell'attività di costruzione, per tutta la sua durata, nonostante la sua motivazione non fosse stata probabilmente molto elevata.

Oggetti.

Come previsto dal setting standardizzato dell'LTP, le costruzioni messe a disposizione della famiglia sono dei giochi adeguati all'età della bambina, tuttavia è a carico della famiglia saperli impiegare in maniera efficace per sfruttare la loro valenza relazionale all'interno degli scambi interattivi.

Se si considera l'utilizzo delle costruzioni in riferimento al contesto di gioco osservato, si può riconoscere l'utilizzo corretto da parte di Nora di tali oggetti in virtù del loro nucleo funzionale e non, come potrebbe verificarsi nel caso di bambini con Disturbi dello Spettro Autistico, alla ricerca di stimolazioni sensoriali visive, uditive o tattili; anche la madre ha utilizzato gli oggetti in maniera coerente rispetto alla loro *affordance*, tuttavia l'assenza di un gioco condiviso ha reso in qualche modo discordante l'utilizzo delle costruzioni in riferimento al contesto, tanto da parte della madre quanto da parte della bambina.

Adeguato, da parte della madre, è l'aver caratterizzato l'attività di gioco ad un livello simbolico in maniera assolutamente coerente con le competenze di gioco previste dall'età di Nora, che ha colto senza difficoltà i significati simbolici proposti dalla madre, considerato anche uno sviluppo linguistico, a sostegno dei processi di astrazione e rappresentazione simbolica, nella norma per entrambe le lingue.

Totalmente assente invece è stato l'impiego delle costruzioni come mediatori dello scambio interattivo: madre e figlia infatti sembravano impegnate in un gioco in parallelo, in cui ciascuna si procurava gli oggetti di cui aveva bisogno per poter proseguire con la propria attività, dato che la costruzione della casetta non si stava realizzando a partire da delle costruzioni in comune.

Voce.

La voce rappresenta sicuramente una delle categorie psicomotorie a più elevata valenza relazionale, permettendo di veicolare non solo dei contenuti ma soprattutto di colorare di significati emotivi il messaggio che si sta trasmettendo.

Quest'uso della voce non è stato lo stesso messo in atto dalla madre e da Nora: la signora infatti ha coperto con un continuo sottofondo tutto lo scambio interattivo, mantenendo un tono di voce, seppur complessivamente adeguato, sicuramente poco modulato e poco incline alla sintonizzazione emotiva con la figlia, la quale invece si è assestata su un tono di voce più basso e analogamente poco modulato, se non per alcune variazioni massive, del tipo "tutto o nulla".

Durante lo scambio, proprio per via del continuo parlare della madre non si sono verificati dei movimenti di vocalizzazione simultanea, altro segnale di condivisione e coinvolgimento reciproco nell'attività in corso, e allo stesso modo non sono state rilevate delle vocalizzazioni alternate, che dessero pieno titolo all'uso della voce come mediatore dell'interazione, in particolare di un dialogo e di uno scambio comunicativo tra madre e figlia.

Movimento.

I movimenti, in particolare della bambina, durante questa prima sequenza di interazione sono stati limitati a dei cambiamenti posturali per gestire al meglio l'attività di gioco nello spazio a tavolino e si sono verificati in maniera adeguata e qualitativamente congruente a quanto atteso per età.

Allo stesso modo, per quanto riguarda la madre, i suoi movimenti si sono manifestati, in termini di qualità, in maniera adeguata e consona alla situazione.

Intersoggettività.

Il sistema dell'intersoggettività nell'osservazione della prima sequenza è risultato particolarmente compromesso soprattutto per quanto concerne gli aspetti dell'intersoggettività secondaria.

A fronte di un orientamento verso gli stimoli non completamente adeguato da parte di Nora, che in alcune occasioni ha avuto bisogno di ritrarsi per poter far fronte alle eccessive stimolazioni ed integrare le varie informazioni sensoriali proposte e ricercate invece dalla madre, l'attivazione dei due membri della diade non si può definire adeguata proprio perché molto scarsa da parte della bambina ed eccessiva da parte della madre, sia in considerazione all'attività di gioco di per sé sia in maniera particolare alla luce dello stato emotivo e delle caratteristiche della figlia.

Per quanto concerne invece i correlati dell'intersoggettività secondaria emergono delle difficoltà nella sintonizzazione e nel coinvolgimento reciproco tra madre e bambina: se è vero infatti che le costruzioni costituivano in linea di massima un oggetto di attenzione e interesse per entrambe, queste non sono state investite del ruolo di "focus comune" e di mediatore dell'interazione ma hanno evidenziato l'assenza di un'intenzione comune e condivisa nel giocare con un dato obiettivo, verso il quale rivolgere un medesimo investimento emotivo.

Il padre.

Durante la prima sequenza di interazione mamma-bambina il padre si è mantenuto presente nello spazio di interazione nel ruolo di osservatore attivo, alla giusta distanza per poter seguire l'interazione senza provocare delle interferenze con la propria postura, con i propri gesti o con le proprie parole né tantomeno estraniandosi dallo scambio come se non ne facesse parte, ma ha seguito con attenzione lo svolgersi dell'interazione tra la moglie e la figlia e si è dimostrato pronto per assumere il ruolo di genitore attivo in maniera fluida, agganciandosi al contesto di gioco fin dove era stato condotto dalla moglie.

II. Sequenza (2+1): interazione papà-bambina; durata 1 minuto e 52 secondi.

Il passaggio alla seconda sequenza è stato gestito dalla madre che dopo aver interrotto, in maniera un po' brusca, il suo coinvolgimento nel gioco limitandosi a passare alcune costruzioni alla bambina, suggerendole dove incastrarle e dicendole "Bravissima", si è poi rivolta verso il padre dicendogli di inserirsi e avvicinandogli le costruzioni.

SEQUENZA PAPÀ-BAMBINA				42/80
• Tono	4/6	• Oggetti	3.5/6	
• Postura e sguardo	7/16	• Voce	3/6	
• Spazio	3/6	• Movimento	8/8	
• Tempo	6.5/8	• Intersoggettività	7/24	

Tono.

Il tono d'azione del padre in questa sequenza è stato sicuramente più basso e adeguato tanto all'attività in corso di costruzione quanto ai modesti tentativi messi in atto per sintonizzarsi con la figlia che gli hanno permesso, inoltre, di assumere i comportamenti più adeguati a fronte delle variazioni tonico-emotive della bambina.

Pur diminuendo drasticamente il tono d'azione però Nora non è stata comunque in grado di sintonizzarsi con il padre ma, al contrario, ha mantenuto il suo tono d'azione relativamente adeguato in un contesto di gioco tendenzialmente solitario.

Ciò che differisce in maniera più significativa rispetto alla sequenza di gioco precedente è il diverso atteggiamento assunto dal padre per intraprendere lo scambio interattivo con la figlia, di carattere nettamente meno prestazionale rispetto alla moglie ma con una

maggior valenza relazionale e più focalizzato sulla bambina e sul suo gioco piuttosto che sul dover portare a termine un determinato compito.

Postura e sguardo.

Come il tono anche la postura e lo sguardo del padre, che nel loro insieme costituiscono l'assetto tonico-posturale, hanno assunto dei connotati a valenza decisamente più relazionale rispetto all'interazione precedente.

Il padre infatti si è orientato, anche se non completamente, con il busto e con il tronco verso la bambina, indirizzando adeguatamente i suoi movimenti sia ai giochi sia nella direzione di Nora; al contrario invece la bambina, come nella sequenza precedente, ha assunto delle posture orientate esclusivamente verso gli oggetti e gli stessi movimenti del suo corpo hanno avuto come unico destinatario le costruzioni.

Anche in questa sequenza la mimica gestuale non è emersa in maniera significativa ma ha veicolato con chiarezza il contenuto del messaggio e/o dello stato emotivo del papà e della bambina, ed è per questo che è stato attribuito a questo item la valutazione "adeguato".

Anche in questa sequenza si è scelto di non considerare ai fini dell'osservazione e della codifica dei video gli items "Persistenza dello sguardo" e "Mimica facciale", attribuendo loro la sigla "NV" (Non Valutato).

Molto buona è stata la gestione dello sguardo da parte del padre: considerando infatti l'orientamento del capo e, da questo, la direzione dello sguardo, oltre alla triangolazione dello stesso tra la bambina e le costruzioni, si può riconoscere l'investimento affettivo e la carica relazionale che il padre ha riposto nello sguardo come strumento di interazione. Nora dal canto suo, come per il corpo, ha orientato il capo e lo sguardo prevalentemente verso gli oggetti ma, a fronte delle richieste del padre, è stata anche in grado di triangolare lo sguardo, posandolo in maniera alternata tra i giochi e il padre.

Spazio.

Lo spazio fisico dell'interazione, seppur predefinito dal setting e in qualche modo vincolato alle dimensioni del tavolino, è stato gestito come nella sequenza precedente in maniera non del tutto adeguata, soprattutto in riferimento alla disposizione dei giochi, la maggior parte dei quali si trovava dalla parte opposta rispetto a Nora.

Lo spazio interpersonale cui la bambina è stata in grado di impostare la propria attività come pure la sua zona di comfort sono state, nuovamente, fortemente limitate allo spazio immediatamente prossimale e hanno reso di conseguenza molto complesso ogni possibile avvicinamento da parte del padre.

Migliore è stata invece la gestione dello spazio con cui il signore ha impostato la sua attività di gioco, collocandosi ad una distanza adeguata dal punto di vista relazionale, tale da sostenere dei brevi scambi interattivi più ravvicinati; allo stesso modo, in maniera diametralmente opposta rispetto alla madre, il padre ha dato prova durante lo svolgimento della sequenza di gioco di rispettare la zona di comfort della figlia, senza invadere con il proprio corpo e i propri movimenti lo spazio strettamente personale della bambina.

Tempo.

Ciò che prevalentemente differisce dall'osservazione del tempo rispetto alla sequenza precedente è il ritmo dell'azione che ha subito un forte rallentamento diventando più adeguato non solo per lo svolgimento dell'attività di gioco ma soprattutto perché ha offerto l'opportunità al padre di fare delle pause per inserire delle domande, cercando di coinvolgere la bambina in un dialogo.

Diversi sono stati dunque anche i tempi di attesa del padre, che hanno lasciato a Nora qualche opportunità in più di elaborare le informazioni ricevute e formulare una risposta. Anche in questo caso, pur non essendo entrambi così motivati nel giocare con le costruzioni, la bambina perché apparentemente senza idee da un lato e il padre perché maggiormente intenzionato ad entrare in relazione con la figlia, è stata attribuita la valutazione "Adeguato" tanto ai tempi di attenzione quanto ai tempi di permanenza di ciascun membro della diade, poiché nel corso della sequenza di gioco sono comunque rimasti entrambi presenti nell'attività, pur essendo questa svolta con poca motivazione e quasi in parallelo.

Come nella sequenza precedente Nora si è dimostrata in grado di attendere ogni qual volta il padre (e anche la madre) si sono inseriti nella sua attività di gioco, continuando a stare nel gioco e a prestarvi attenzione; migliore invece rispetto alla sequenza precedente è stato il ritmo dell'azione assunto dalla bambina che, se con la madre era stato estremamente basso, con il padre si è potuto attestare ad un ritmo più adeguato, pur subendo comunque l'influenza dei comportamenti dei genitori.

Oggetti.

Anche la gestione degli oggetti in questa sequenza ha visto dei miglioramenti da parte della figura paterna, soprattutto per quanto riguarda l'uso delle costruzioni come mediatori dell'interazione.

Posta l'adeguatezza tanto del padre quanto della figlia nell'utilizzo delle costruzioni sia in riferimento al contesto di gioco sia in considerazione delle competenze attese per l'età della bambina, più volte il padre ha tentato di entrare in contatto con Nora, sfruttando proprio le costruzioni, chiedendole cosa stesse realizzando o cercando di inserirsi direttamente nel suo gioco invitandola a guardarlo mentre attaccava una costruzione a quelle su cui era impegnata.

Per quanto dunque l'approccio del padre sia stato adeguato e volto alla ricerca di condividere con la figlia l'attenzione e l'interesse per le costruzioni, Nora, dal canto suo, non è stata in grado di rispondere altrettanto adeguatamente ai modesti tentativi del padre valorizzando le costruzioni come mezzo di interazione.

Voce.

Notevoli cambiamenti si sono potuti osservare anche nella gestione della voce, che il padre ha saputo tenere ad un tono adeguato e modulare correttamente a seconda della situazione; diversa è stata invece la modulazione tonica della voce da parte di Nora, che non è risultata del tutto adeguata ma ancora tendente all'assumere delle risposte di tipo "tutto o nulla", anche per via di alcune interferenze da parte della madre.

Decisamente migliori sono state le vocalizzazioni alternate: i tentativi del padre di dialogare con la figlia infatti, pur nella loro modestia, sono stati comunque adeguati alla situazione e alle competenze della bambina che, al contrario, non si è mostrata così brillante dovendo essere richiamata più volte, in alcune occasioni, per poter dare una risposta al padre.

Movimento.

Come nella sequenza precedente, i movimenti, soprattutto della bambina, sono stati limitati a dei cambiamenti posturali per gestire al meglio l'attività di gioco nello spazio a tavolino e si sono verificati in maniera adeguata al contesto e qualitativamente congruente a quanto atteso per età.

Anche la qualità dei movimenti del padre si può definire adeguata e consona al contesto.

Intersoggettività.

L'osservazione dei correlati dell'intersoggettività primaria e secondaria restituisce un quadro complessivamente moderato, principalmente per il fatto che i tentativi messi in atto dal padre per interagire con la figlia non sono stati strutturati in maniera efficace e, d'altro canto, la bambina ha fatto fatica ad ampliare le proposte del padre, ripiegando in un gioco tendenzialmente solitario, da poter condurre in parallelo rispetto a quello del genitore.

Pensando in particolare all'item "Attivazione" si può notare che a differenza della madre, la quale manifestava un'iperattivazione durante l'attività di gioco, il padre ha mostrato uno stato di attivazione più moderato e sicuramente adeguato all'attività di gioco (si pensi anche al tono e al ritmo dell'azione del padre) ma non sufficiente per sintonizzarsi con la bambina ed impostare così uno scambio interattivo condiviso.

Nell'ottica della condivisione dello stato emotivo, invece, il padre ha presentato due validi spunti che si ritiene corretto riportare, per sottolineare ulteriormente come, anche a fronte di una buona iniziativa da parte del genitore, non vi sia stata un'adeguata risposta da parte di Nora.

In una prima occasione il genitore si è rivolto alla bambina dicendo "*Com'è bello giocare, sì o no?*" e successivamente, dopo averla chiamato più volte, ha aggiunto una costruzione a quelle della figlia dicendo "*Nora, guarda il tuo papà*", e poi ancora "*Nora, che cosa stai facendo?*" (nel senso di "che cosa stai costruendo?").

A queste stimolazioni la bambina ha risposto solo una volta e dopo essere stata sollecitata e proprio in questo emerge la difficoltà anche da parte di Nora nel corrispondere ai tentativi di sintonizzazione, dialogo e condivisione proposti dal genitore.

La madre.

Durante la seconda sequenza di interazione papà-bambina, la madre è stata molto invadente e, mantenendo una postura protesa verso il tavolo, è rimasta all'interno della cornice di gioco inserendosi più volte nell'interazione con commenti e azioni, creando così delle interferenze tali per cui alcuni scambi sembravano suggerire la transizione alla sequenza di gioco successiva.

III. Sequenza (3): interazione mamma-papà-bambina; durata 1 minuto e 35 secondi.

Il passaggio alla terza sequenza è stato gestito in maniera più implicita rispetto alla transizione precedente: cogliendo un momento di interruzione dell'interazione con la figlia, il padre si è rivolto alla moglie con un cenno con il capo e probabilmente invitandola anche verbalmente ad unirsi a lui e alla figlia nel riprendere insieme lo scambio interattivo nella sequenza di gioco a tre.

SEQUENZA MAMMA-PAPÀ-BAMBINA			59/120
• Tono	3/9	• Oggetti	5/9
• Postura e sguardo	12.5/24	• Voce	2.5/9
• Spazio	3.5/9	• Movimento	12/12
• Tempo	9.5/12	• Intersoggettività	11/36

Tono.

Il tono d'azione che ha caratterizzato la terza sequenza di gioco è stato determinato dalle influenze di tutti i membri della triade, con particolare riferimento alla madre che, come nella prima seduta, ha dato avvio allo scambio interattivo assestandosi ad un livello di attivazione tonica elevato e incalzante compromettendo nuovamente le possibilità di sintonizzazione da parte di Nora.

Al contrario, il padre ha mantenuto un tono più moderato che ha contribuito ulteriormente a rendere complessa la sintonizzazione da parte della bambina proprio perché esposta ai diversi livelli di attivazione tonica proposti dai genitori, per cui in certi momenti la risposta più efficace era proprio quella di ridurre al minimo il proprio tono d'azione per far fronte alle proposte dei genitori.

Allo stesso modo i due genitori, nel tentativo di interagire e stimolare delle risposte da parte della figlia, non sono stati in grado di ascoltarsi e sintonizzarsi tra di loro per creare così una cornice di gioco accessibile alla bambina e condivisibile da tutti e tre.

I toni discordanti e la scarsa sintonizzazione reciproca tra i membri della triade ha influito anche nelle capacità di modulazione a fronte delle variazioni toniche legate allo stato emotivo, soprattutto di Nora: se la bambina si è attestata nuovamente ad un livello di modulazione binario del tipo "tutto o nulla", da un lato la madre, nel suo stato di iperattivazione e iper-stimolazione, non è stata in grado di cogliere le sfumature emotive della

figlia che hanno caratterizzato vari momenti della sequenza di gioco, per poterli accogliere e corrispondervi in maniera adeguata, dall'altro il padre, risentendo probabilmente dell'eccessiva presenza della moglie, è parso cogliere alcuni aspetti dello status emotivo di Nora senza però valorizzarli e approfondirli in maniera adeguata, efficace e funzionale alle necessità espresse dalla bambina.

Postura e sguardo.

In un contesto di gioco a tre, come previsto da questa sequenza dell'LTP, ogni membro deve poter comprendere con il proprio assetto tonico-posturale gli altri due membri e l'attività che si sta condividendo.

In questa sequenza Nora ha presentato una mimica gestuale sicuramente coerente con la situazione e con i messaggi che voleva veicolare, tuttavia l'orientamento e i movimenti globali del suo corpo sono stati indirizzati quasi esclusivamente verso gli oggetti con cui stava giocando, escludendo in qualche modo i genitori dalla sua cornice di gioco.

I genitori invece hanno assunto una postura più adeguata all'interazione con la figlia, seppur non effettivamente ottimale: la madre infatti, un po' come nella prima sequenza, era rivolta con il bacino verso il tavolo e il busto verso la bambina escludendo con la propria postura il padre che, invece, ha mantenuto una postura più aperta all'interazione ma comunque maggiormente orientata verso Nora.

La triangolazione dell'interazione ha permesso ai genitori e a Nora di gestire in maniera leggermente più adeguata la direzione degli sguardi e l'orientamento del capo proprio per il fatto che, nel modesto tentativo di coordinarsi tutti e tre in quello che avrebbe dovuto essere uno scambio interattivo condiviso, guardarsi l'un l'altro era indispensabile per capire le reciproche intenzioni ed agire di conseguenza.

Il padre è stato colui che in qualche modo ha saputo gestire al meglio le dinamiche dello sguardo, sia in relazione all'attività di gioco sia agli altri due membri che, invece, hanno rivolto lo sguardo prevalentemente ai giochi e, di riflesso, anche la triangolazione dello sguardo è stata organizzata in maniera poco adeguata tanto dalla madre ma soprattutto da Nora, che ha necessitato di particolari sollecitazioni per poter spostare lo sguardo dai genitori che le proponevano delle costruzioni all'oggetto in considerazione.

Nuovamente gli items "Persistenza dello sguardo" e "Mimica facciale" non sono stati valutati.

Spazio.

Le considerazioni sullo spazio e sulla sua gestione, tanto dal punto di vista dello spazio fisico quanto dello spazio interpersonale di distanza tra ciascun membro coinvolto nell'interazione e di rispetto delle reciproche zone di comfort sociale, in particolare per quella di Nora, sono mutuabili dalle osservazioni delle sequenze precedenti.

Lo spazio fisico, predefinito e strutturato secondo il protocollo dell'LTP, ha sia risentito delle dimensioni del tavolino ma principalmente del posizionamento poco efficace dei giochi da parte dei genitori e dalla mancata attivazione da parte della bambina di avvicinarsi autonomamente la scatola delle costruzioni.

Per quanto riguarda invece lo spazio interpersonale tra i membri della triade su cui si sono strutturate le interazioni si può osservare nuovamente una distanza eccessivamente ravvicinata e invadente da parte della madre contrapposta ad una distanza maggiore, più adeguata ma inefficace per lo svolgersi dell'interazione, da parte del padre; di conseguenza anche il riconoscimento e il rispetto della zona di comfort sociale di Nora sono stati alterati e poco definiti da parte della bambina stessa.

Tempo.

L'osservazione del tempo nella terza sequenza di gioco ha visto dei leggeri miglioramenti per quanto riguarda la mamma per il fatto di dover permettere anche l'inserimento del marito nell'attività di gioco: in tal senso infatti pur mantenendo un ritmo d'azione elevato e non sincronizzato con quello della figlia e del padre, i tempi di attesa hanno manifestato una leggera dilatazione, risultando quindi moderatamente adeguati all'interazione triadica.

Dal canto suo Nora, nonostante una motivazione non molto elevata, ha mantenuto, come nelle interazioni precedenti, un ritmo d'azione e soprattutto dei tempi di attesa tali da poter far fronte alle iniziative dei genitori e ai loro interventi nella sua attività di gioco.

Ad ogni membro della triade è stato assegnato il punteggio "Adeguato" nella valutazione dei tempi di attenzione e permanenza poiché tutti e tre, nonostante delle motivazioni più o meno prestazionali o l'assenza quasi di motivazione (in particolare di Nora), sono comunque rimasti nell'attività di gioco per tutta la durata della sequenza, senza deviare l'attenzione verso altro o interrompere il gioco in corso.

Oggetti.

Anche in questa sequenza di gioco gli oggetti sono stati utilizzati dai genitori e da Nora in maniera relativamente adeguata al contesto di gioco, coerentemente e compatibilmente con il livello del gioco della bambina: in particolare, in questa sequenza, la mamma ha introdotto una variazione al gioco simbolico parlando non più di “casetta” ma di una “nave da guerra” nella quale si trovavano anche dei “carri armati”.

Pur mancando ancora un investimento delle costruzioni del ruolo di mediatori dell’interazione e di un contesto di condivisione (anche in questo caso infatti il significato simbolico attribuito alle costruzioni è derivato esclusivamente da un’iniziativa della sola mamma) entrambi i genitori hanno comunque sostenuto l’utilizzo delle costruzioni non solo nel loro fine funzionale di assemblaggio e costruzione ma valorizzando anche le competenze di rappresentazione della bambina, continuando a strutturare l’attività di gioco sul piano simbolico.

Voce.

I toni di voce assunti dai tre membri della triade presentano tre caratteristiche diverse: il padre infatti, come nella seconda sequenza, ha mantenuto un tono di voce adeguato al contesto e al dialogo con la figlia, cercando di impostare delle piccole turnazioni di parola, la madre invece, parlando quasi costantemente, ha modulato il suo tono di voce sia in considerazione del marito sia in un tentativo poco efficace di trasmettere attraverso la voce delle sfumature emotive a quello che stava dicendo.

Nora infine ha mantenuto, come nelle sequenze precedenti, un tono di voce modulato secondo la modalità “tutto o nulla”, passando quindi da alcune verbalizzazioni quasi sottovoce a verbalizzazioni molto più intense, riflettendo in questo modo anche la scarsa modulazione tonica ed emotiva, fortemente connessa alle caratteristiche del tono della voce.

Movimento.

Anche nella terza sequenza di gioco i movimenti dei genitori e della bambina si sono manifestati in maniera qualitativamente adeguata e appropriata al contesto.

Intersoggettività.

Il sistema dell'intersoggettività ha riscontrato maggiori compromissioni principalmente per quanto riguarda i correlati dell'intersoggettività secondaria: i diversi stati di attivazione da parte di Nora, della mamma e del padre, scarsamente modulato per la prima, eccessivo la seconda e non così efficace per il terzo, hanno contribuito ad indebolire qualsivoglia tentativo di instaurare una condivisione degli oggetti, del tema di gioco e dell'iniziativa nel portare avanti l'attività stessa.

Analogamente ne ha risentito anche la possibilità di instaurare dei dialoghi o delle turnazioni nell'utilizzo delle costruzioni come pure la possibilità di condividere e sintonizzarsi sul piano emotivo non solo con Nora ma soprattutto tra la bambina e ciascun genitore e tra i due coniugi stessi.

I genitori.

Una prima considerazione che scaturisce dall'osservazione di questa sequenza di gioco riguarda il fatto che, proprio per la mancanza di una corretta sintonizzazione tonica ed emotiva e di una vera e propria comunione e condivisione degli interessi e dell'iniziativa di gioco, è parso come se le due diadi, madre-bambina e papà-bambina, stessero tentando di giocare in parallelo e non insieme come una triade, come invece dovrebbe essere, nonostante lo spazio e gli oggetti in comune.

Indipendente dalla variabile considerata, sia essa una delle categorie psicomotorie o il sistema dell'intersoggettività, è stato evidente il forte ed eccessivo coinvolgimento della madre nell'interazione, dettato da "obbligate prospettive" di *performance* nel dover fare per poter e voler vedere la propria figlia portare a compimento il compito assegnato.

Sicuramente questo elemento ha avuto un notevole impatto sulle dinamiche della triade, che ne ha risentito in maniera importante su tutti gli aspetti considerati, ma ha permesso anche di riconoscere nella collaborazione del padre una potenziale risorsa per mitigare l'eccessivo atteggiamento performante della madre.

Il padre infatti si è mostrato più volte interessato ad instaurare un dialogo con la figlia e a coinvolgerla emotivamente nell'interazione, tuttavia i suoi tentativi sono risultati poco efficaci anche per le scarse capacità e, probabilmente, per la scarsa volontà di Nora di cogliere e sostenere le iniziative paterne.

IV. Sequenza (2+1): interazione mamma-papà e bambina come terzo; durata 1 minuto e 48 secondi.

Il passaggio alla quarta sequenza è avvenuto cogliendo un momento in cui Nora si è ritrovata l'unica ad interagire con le costruzioni, per cui il padre deve aver suggerito alla moglie (nella loro lingua madre) di sfruttare quel momento per la transizione alla sequenza successiva.

Insieme, i due genitori, si sono poi rivolti alla bambina spiegandole che l'avrebbero lasciata continuare a giocare da sola e la mamma, in particolare, si è rivolta alla figlia dicendole: *“Noi ti guardiamo, tu costruisci qualcosa”*, e ripetendo questa frase anche alcuni istanti dopo l'inizio di questa quarta sequenza, a sottolineare nuovamente la forte necessità della signora di vedere la figlia fare.

SEQUENZA MAMMA-PAPÀ - BAMBINA			60/120
• Tono	4/9	• Oggetti	3/9
• Postura e sguardo	14/24	• Voce	3/9
• Spazio	8.5/9	• Movimento	12/12
• Tempo	4/12	• Intersoggettività	11.5/36

Tono.

L'ultima sequenza di gioco ha permesso di osservare le capacità di autoregolazione della bambina e le modulazioni toniche messe in atto da lei e dai genitori a fronte dei diversi stati emotivi associati a vari momenti della sequenza stessa.

Lasciata in autonomia, Nora è parsa essere quasi incapace di organizzare autonomamente un gioco e di modulare il proprio tono d'azione a seconda del proprio stato emotivo: con un tono particolarmente basso infatti ha iniziato ad assemblare alcune costruzioni che poi, in un momento di frustrazione, ha invece staccato e allontanato bruscamente con la mano, aumentando di conseguenza anche il tono dell'azione, per poi alzarsi dal tavolo e dirigersi dall'altra parte della stanza.

La madre ha mantenuto inizialmente un tono d'azione moderato per poi aumentarlo nel richiamare la figlia nei momenti in cui ha agito in maniera brusca con le costruzioni e si è alzata dal tavolo, senza cercare invece di contenerla, accogliendo il suo momento di frustrazione e aiutandola a superarlo.

Il padre invece si è dimostrato molto più attento nel modulare correttamente il proprio tono in relazione alle variazioni emotive della bambina, dando prova di una maggiore capacità di sintonizzazione che lo ha portato a mantenere un tono d'azione adeguato e potenzialmente capace di contenere la figlia nei momenti di lieve dis-regolazione, per aiutarla a ritrovare uno stato di quiete.

Postura e sguardo.

In quest'ultima sequenza dell'LTP possono essere fatte delle interessanti osservazioni a partire dall'analisi della postura e dello sguardo, in particolar modo dei genitori.

Se lo stato emotivo della bambina ha condizionato l'orientamento del suo corpo e dello sguardo prima verso gli oggetti e, successivamente, verso i genitori, trasmettendo con i gesti e con i movimenti globali del proprio corpo l'insofferenza nello stare in quell'attività di gioco che, da sola, non riusciva più a sostenere, diverse e peculiari sono state invece le posture assunte dai genitori come pure l'orientamento del loro sguardo.

La madre infatti, mentre Nora era ancora seduto al tavolino, si trovava con il bacino e con il busto rivolti al centro del tavolo, in direzione del marito, per poi rivolgersi ad un tratto verso la telecamera (che ha anche nominato) dando le spalle alla bambina e trasmettendo un messaggio in qualche modo contraddittorio rispetto a quanto aveva detto precedentemente alla figlia (*"Tu costruisci e noi ti guardiamo"*).

Leggermente migliore è stata l'organizzazione della postura e dello sguardo quando Nora si è alzata dal tavolo per dirigersi dal lato opposto della stanza: in questo caso infatti la madre, pur rimanendo con il bacino perpendicolare al tavolino, ha comunque rivolto il proprio busto e orientato il proprio sguardo verso la bambina, per richiamarla a tornare al tavolino dove si trovavano i giochi, che ha indicato triangolando lo sguardo tra le costruzioni e la figlia.

Migliore è stato sicuramente l'assetto tonico-posturale del padre che ha adattato correttamente la propria postura e il proprio sguardo non solo in relazione al "ruolo" previsto per lui in quest'ultima sequenza ma soprattutto in funzione del comportamento della figlia.

Inizialmente infatti il padre, come nella prima sequenza, si è mantenuto ad una distanza tale che gli consentisse di non interferire nell'attività e nella cornice di gioco della bambina, pur restando all'interno dello spazio dell'interazione; successivamente, quando Nora si è alzata passando dietro la sua sedia, l'ha seguita orientando il proprio busto e il

proprio sguardo nella direzione della figlia, chiedendole dove stesse andando e cosa intendesse fare e richiamandola poi a tornare al tavolino, indicando anche lui, come la moglie, le costruzioni.

Spazio.

In quest'ultima sequenza, a differenza delle precedenti, lo spazio dell'interazione ha subito un ampliamento dal momento che la bambina, in un momento in cui probabilmente aveva bisogno di allontanarsi per ritrovare uno stato di autoregolazione e di quiete, si è spostata dalla parte opposta della stanza rispetto a dove si era svolto lo scambio interattivo fino a quel momento.

Complessivamente dunque, per quanto riguarda Nora, la sua gestione dello spazio interpersonale con i genitori e la sua capacità di esplorazione dello spazio si possono ritenere adeguate e appropriate al contesto.

Allo stesso modo il padre, consapevole del proprio ruolo di osservatore, come nella prima sequenza, è rimasto presente nella spazio dell'interazione ponendosi alla giusta distanza perché la figlia potesse giocare senza subire alcun tipo di interferenza; la madre, al contrario, pur non invadendo la zona di comfort sociale di Nora, si è comunque mantenuta con il corpo proteso in avanti all'interno della cornice di gioco della bambina disturbando, con questa leggera ma costante interferenza, il setting previsto per questa sequenza.

Tempo.

Senza la partecipazione dei genitori nel gioco, il tempo di permanenza e di attenzione di Nora nell'attività di costruzione si sono ridotti significativamente, mostrando delle difficoltà da parte della bambina nel proseguire autonomamente nel gioco senza il supporto dell'adulto nel mantenere elevati l'interesse e la motivazione della bambina per l'attività in corso.

Il ritmo dell'azione rallentato e poco modulato nei momenti di frustrazione ha influenzato quello dei genitori: il padre infatti, nel momento in cui la figlia ha iniziato ad agitarsi e a spostarsi, ha "lasciato" il ruolo di terzo inserendosi in maniera più attiva nello scambio interattivo, pur mantenendo un ritmo d'azione controllato e teso al contenere lo stato emotivo alterato della bambina.

La madre invece ha mantenuto per poco tempo il proprio ruolo di osservatrice previsto da questa sequenza costituendo, soprattutto con la propria postura e i propri gesti, un

elemento di interferenza e, allo stesso modo, il ritmo della sua azione è andato incontro ad un crescendo nel tentativo di richiamare la figlia, limitare i suoi comportamenti irruenti nei confronti delle costruzioni e nell'affrettarsi a comunicare agli operatori la necessità di concludere la sequenza di gioco facendo il cenno accordato verso la telecamera.

Oggetti.

In questa sequenza Nora è rimasta per poco tempo in interazione con le costruzioni, perdendo molto presto la motivazione dopo averne assemblate alcune: in un momento di frustrazione, probabilmente legato al fatto di non saper come procedere nel gioco in autonomia, le ha allontanate sul tavolino in modo brusco e dicendo “*Non mi piace giocare con le costruzioni*”.

Perso qualsivoglia significato simbolico, le costruzioni in questa sequenza di gioco hanno riassunto appieno, per qualche istante, il loro significato funzionale senza essere in alcun modo investite di un qualche ruolo per favorire l'interazione e un possibile coinvolgimento dei genitori.

Per quanto concerne i genitori invece, che in questa sequenza sono stati chiamati ad essere semplicemente presenti come osservatori senza agire direttamente sugli oggetti, si sono potuti osservare dei comportamenti diversi tra la madre e il padre.

La signora infatti ha continuato per qualche tempo, dopo l'avvio della sequenza, a sistemare le costruzioni davanti a lei, contribuendo a creare un'interferenza proprio perché si teneva in qualche modo ancorata e inserita all'interno della cornice di gioco della figlia, il padre invece si è ben guardato dal toccare le costruzioni, rispettando rigorosamente il suo ruolo di osservatore.

Entrambi hanno poi invece tentato di utilizzare, in maniera non del tutto efficace e adeguata, le costruzioni come strumento per poter far tornare Nora nella sequenza di gioco, tuttavia la scarsa motivazione della bambina ha reso vani questi tentativi poco strutturati dei genitori.

Voce.

Il tono di voce in questa sequenza ha seguito in maniera quasi pedissequa le variazioni emotive della bambina e le corrispondenti risposte dei genitori.

Nei momenti di frustrazione infatti, come il tono d'azione, anche il tono di voce di Nora ha subito una deflessione manifestandosi con delle parole appena sussurrate e pronunciate come un lamento.

La madre, dal canto suo, ha scarsamente modulato il proprio tono di voce alzandolo soprattutto nei momenti in cui la bambina agiva bruscamente sulle costruzioni o per richiamarla al tavolino dopo che si era allontanata, rivolgendosi alla figlia con delle frasi dirette senza possibilità di replica o di instaurare una conversazione.

Il padre invece ha mantenuto un tono di voce pacato, richiamando Nora al tavolino ma ponendole delle domande in modo da avviare un dialogo che gli consentisse di comprendere lo stato d'animo della figlia e comprendere la ragione di quei suoi comportamenti.

Movimento.

In questa quarta sequenza, i movimenti dei tre soggetti, tanto in relazione alle costruzioni quanto, da parte di Nora, nello spostamento nello spazio della stanza, sono stati qualitativamente adeguati.

Intersoggettività.

Come descritto per il tono d'azione e il tono di voce, i diversi stati di attivazione e di attenzione di Nora e dei genitori hanno reso estremamente complesso il processo di sintonizzazione reciproca tra i membri della triade volto alla creazione di uno scambio interattivo condiviso.

Infatti, ciò che è emerso soprattutto dall'osservazione dei correlati dell'intersoggettività secondaria, è stata la mancanza di un terreno comune, di intenzionalità, attenzione ed emozione condivisi grazie ai quali la triade potesse sostenere un'interazione in cui la bambina fosse lasciata a giocare in autonomia e i genitori stessero semplicemente presenti nella scena.

Tra i due genitori, forse perché più consapevoli del compito da svolgere, si è potuta riconoscere una comunione di intenti nel voler far tornare Nora al tavolino, tuttavia solo il padre si è esposto nel tentativo di sintonizzarsi e comprendere lo stato emotivo della figlia.

La bambina.

In quest'ultima sequenza, in cui Nora è stata chiamata a giocare da sola alla presenza dei genitori, la bambina ha dato prova di una certa difficoltà nell'organizzarsi e nel riuscire a condurre un'attività di gioco in autonomia, quasi come se le fosse indispensabile l'intervento dei genitori per poter stare per un tempo sufficientemente adeguato nel gioco. Questo è emerso con particolare evidenza quando, dopo aver allontanato da sé in maniera brusca le costruzioni, si è lamentata del fatto che giocare con le costruzioni non fosse di suo gradimento, motivo per il quale si è ben presto alzata e spostata dalla parte opposta della stanza, rinunciando a giocare.

Conclusione del primo video.

Questo primo video ha messo in evidenza molto chiaramente le caratteristiche con cui è stato delineato il quadro della famiglia nella presentazione del caso clinico e, in particolare, l'osservazione della terza sequenza di gioco ha permesso di avanzare due considerazioni fondamentali e interessanti soprattutto nell'ottica della pianificazione dell'intervento terapeutico, facendo emergere in maniera molto nitida sia un elemento di forza e potenzialità della famiglia sia un aspetto più critico, che necessitava di essere analizzato e migliorato.

In tal senso si può comprendere appieno il principio fondante del *Lausanne Trilogue Play* che riconosce l'estrema importanza delle interazioni triadiche quali luogo di nascita, crescita e maturazione delle competenze relazionali del bambino: prendere in esame solamente le prime due sequenze, isolando le diadi, non sarebbe infatti sufficiente per avere un quadro completo e coerente dell'effettivo contesto all'interno del quale si struttura lo sviluppo emotivo-affettivo e psico-relazionale del bambino e non permetterebbe di cogliere le reali risorse e potenzialità in dote alla famiglia, estremamente rilevanti invece per impostare un intervento terapeutico che parte proprio dalle competenze già in possesso della triade per rafforzarle e sfruttarle per il miglioramento delle aree più critiche.

2. Codifica del secondo video LTP

Il secondo video LTP è stato codificato sempre tramite l'utilizzo della "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche", di cui se ne riporta, per ogni

sequenza, la relativa tabella dei punteggi e delle considerazioni circa la valutazione effettuata (cfr: Allegato 2); come per il primo video si segnalano nuovamente delle limitazioni nell'osservazione dovute:

- all'impiego della lingua madre per la maggior parte delle conversazioni;
- alla presenza di filtri applicati sul video per tutelare la privacy dei genitori e della bambina.

Introduzione al video.

Di nuovo, prima di riportare la descrizione della codifica, si riferisce quanto avvenuto nei minuti precedenti l'inizio dello scambio interattivo tra i genitori e la bambina.

La stanza in cui è avvenuta la seconda registrazione era la stessa del primo video ed è stato mantenuto lo stesso setting, come previsto dalla procedura LTP: i genitori e Nora era seduti occupando gli stessi posti del video precedente e al centro del tavolino era stata posizionata una scatola contenente piattini, tazzine, posate e cibo-giocattolo.

L'operatrice presente nella stanza ha esordito dicendo ai genitori che probabilmente già ricordavano la struttura del gioco già svolto in precedenza, ma ha comunque ripetuto due volte le quattro sequenze e i relativi ruoli secondo i quali avrebbero dovuto organizzare lo scambio interattivo che stavano per avviare.

I. Sequenza (2+1): interazione mamma-bambina; durata 6 minuti e 41 secondi.

Uscita l'operatrice dalla stanza, Nora si è avvicinato subito la scatola dei giochi, prendendo un oggetto e porgendolo alla mamma, dando inizio così alla prima sequenza di gioco.

SEQUENZA MAMMA-BAMBINA			63/80
• Tono	6 /6	• Oggetti	6/6
• Postura e sguardo	9.5/16	• Voce	4/6
• Spazio	6/6	• Movimento	8/8
• Tempo	7.5/8	• Intersoggettività	16/24

Tono.

Uno dei primi aspetti che emergono dall'osservazione di questa prima sequenza è il radicale cambiamento nella gestione del tono con cui la diade ha impostato l'attività di gioco.

Il cambiamento maggiore si può individuare soprattutto a carico della madre che ha seguito l'iniziativa di gioco avanzata dalla bambina sintonizzandosi da subito con la figlia in un tono d'azione adeguato all'attività in corso, che consisteva nella preparazione di una merenda per l'intera famiglia.

Il tono d'azione comune ha permesso ad entrambe di sintonizzarsi e di corrispondere in maniera adeguata alle variazioni toniche ed emotive che hanno caratterizzato l'attività di gioco.

Postura e sguardo.

Dall'osservazione di questa prima sequenza si può affermare che non solo il tono ma tutto l'assetto tonico-posturale, tanto della mamma quanto della bambina, è andato incontro ad un notevole miglioramento soprattutto per il fatto di aver assunto delle vere e proprie valenze relazionali, da entrambe le parti.

Nora infatti non ha proposto delle posture chiuse ed orientate esclusivamente verso gli oggetti come nel video precedente ma, al contrario, ha modificato più volte le sue posture per rivolgersi verso la madre e aprirsi all'interazione con lei tramite gli oggetti a disposizione; allo stesso modo, i movimenti globali del suo corpo e la sua mimica gestuale sono stati adeguati alla costruzione di una cornice di gioco condivisa.

Si sottolinea che, nonostante durante la maggior parte dell'interazione la bambina abbia assunto delle posture che escludevano in qualche modo il padre, è stato comunque attribuito all'item "Orientamento del corpo" che la riguarda la valutazione "Adeguato": le posture della bambina si sono rivelate infatti funzionali e adeguate allo svolgimento dell'attività di gioco con la madre, interazione che comunque non ha "dimenticato" il padre dal momento che, in alcune occasioni, la bambina si è rivolta verso di lui per avvicinarlo a sottolineare come, pur non essendo direttamente considerato dalla diade, il padre fosse in realtà presente non solo nello spazio dell'interazione ma soprattutto nel contesto del gioco che Nora aveva impostato con la madre.

La madre, dal canto suo, pur avendo una postura ancora leggermente orientata verso gli oggetti, si è comunque mostrata molto disponibile all'interazione con la figlia sia con i

movimenti del suo corpo sia con la mimica gestuale, quantitativamente modesta come nella videoregistrazione precedente ma qualitativamente adeguata.

Come sottolineato in precedenza, non è stato possibile valutare la “Persistenza dello sguardo” né tantomeno la “Mimica facciale” tuttavia ciò che si è potuto dedurre dall’osservazione, soprattutto per mezzo dell’orientamento del capo, è stata una gestione dello sguardo migliore rispetto alla corrispondente sequenza del video LTP precedente.

Tanto Nora quanto la mamma infatti, pur rivolgendo lo sguardo prevalentemente verso gli oggetti, hanno comunque avuto più occasioni di scambio “diretto” in cui hanno orientato il capo, e probabilmente anche lo sguardo, l’una verso l’altra e la stessa triangolazione dello sguardo tra loro e degli oggetti in comune, seppur poco frequente, si è sempre manifestata in maniera adeguata.

Spazio.

Anche lo spazio, già predisposto secondo il setting previsto dell’LTP e vincolato dalle dimensioni del tavolino, è stato gestito in maniera decisamente migliore da entrambe le componenti della diade.

Da un lato infatti Nora, a differenza di quanto accaduto nella videoregistrazione precedente, si è subito avvicinata la scatola dei giochi, in modo da poter prendere il materiale che desiderava, per allontanarla poi solamente quel tanto che le bastava per poter usufruire dello spazio necessario per giocare.

Allo stesso modo la madre ha assecondato la figlia nella gestione dello spazio fisico a disposizione e ha lasciato la scatola dei giochi al centro del tavolino, in modo che fosse alla portata di entrambe.

Tanto lo spazio interpersonale quanto la zona di comfort sociale si sono modellati durante lo svolgimento dello scambio interattivo in funzione dello stesso, mostrando da entrambe le parti capacità di adattamento e rispetto reciproci; per quanto riguarda la madre, in particolare, nonostante si continuasse a notare una lieve tendenza ad invadere con il proprio corpo la zona di comfort della bambina, si può affermare che la sua gestione complessiva dello spazio è stata adeguata.

Tempo.

Notevoli miglioramenti si sono registrati anche per quanto riguarda la gestione del tempo, in particolare per quanto concerne il “Tempo d’attesa” e il “Ritmo dell’interazione”.

Come per il tono infatti anche il ritmo dell'interazione della madre è stato sicuramente più adeguato rispetto a quello della videoregistrazione precedente e questo ha permesso un reciproco adeguamento e una vera e propria sintonizzazione tra il ritmo d'azione della madre con quello della figlia.

Migliore è stata anche la capacità della madre di attendere le varie risposte da parte della figlia a fronte delle stimolazioni, delle proposte o delle domande avanzate, per quanto comunque il tempo di attesa che la madre era in grado di sostenere non fosse ancora del tutto adeguato e si evidenziasse ancora atteggiamento leggermente incalzante.

Si sottolinea inoltre che gli items "Tempo di attenzione" e "Tempo di permanenza" sono stati valutati "Adeguati" come nella videoregistrazione precedente nonostante il tempo della sequenza, e quindi della permanenza e dell'attenzione nel gioco da parte della diade, sia stato notevolmente superiore rispetto al precedente: la ragione di questa medesima valutazione è da individuarsi in una lettura qualitativa piuttosto che quantitativa, per cui la diade, in entrambe le videoregistrazioni, ha effettivamente mantenuto dei tempi di attenzione e permanenza adeguati, per quanto nella seconda registrazione tali tempi siano stati quasi il triplo di quelli nel primo video.

Oggetti.

In questa sequenza è stato estremamente evidente anche il cambiamento della diade nell'utilizzo degli oggetti.

Sia la mamma sia la figlia si sono attestate entrambe sullo stesso livello di gioco, facendo ricorso al nucleo funzionale delle pentoline, dei piattini e del cibo-giocattolo, ampliandolo con una serie di azioni simboliche auto- ed eterodirette che coincidono perfettamente con il livello di gioco previsto per l'età della bambina.

Il grande miglioramento si è riscontrato in particolare sull'uso degli oggetti come mediatori dell'interazione, ruolo agevolato probabilmente anche dal gioco stesso avviato da Nora e dalla madre, che consisteva nel preparare una merenda per tutti i membri della triade.

Mamma e figlia in questa sequenza si sono scambiate gli oggetti, li hanno cercati insieme, li hanno disposti sul tavolino e li hanno resi un terreno di interesse comune, di condivisione e parti attive e integranti dello scambio interattivo.

Voce.

Sebbene non vi siano state delle vocalizzazioni simultanee, il tono di voce di entrambe si è mantenuto adeguato lungo tutto il corso dell'interazione, modulandosi coerentemente a seconda delle situazioni che si sono presentate.

La madre, in particolare, pur presentando ancora la tendenza a utilizzare la voce come un sottofondo continuo, è stata in grado di modularla in maniera molto più efficace rispetto alla videoregistrazione precedente e gli scarsi tentativi, fatti in precedenza, di utilizzare la voce come veicolo per trasmettere un certo investimento affettivo, in questa sequenza sono stati quantitativamente e qualitativamente migliori.

Un importante miglioramento si è registrato anche per quanto riguarda l'alternanza di vocalizzazioni tra madre e figlia che in diverse occasioni hanno instaurato piccoli dialoghi, strettamente funzionali allo svolgimento del gioco, ma del tutto adeguati in termini relazionali.

Movimento.

La qualità del movimento, come nel primo video LTP, in termini di agilità, scioltezza, coordinazione e organizzazione motoria è stato adeguato da parte di entrambe le componenti della diade.

Intersoggettività.

Notevolmente migliori sono risultati essere anche i correlati dell'intersoggettività, tanto quelli che afferiscono al sistema "primario", per cui si è riscontrata ad esempio un'attivazione migliore e più adeguata sia da parte della madre sia, di conseguenza, da parte di Nora, quanto quelli che definiscono i vari aspetti di condivisione che dovrebbero caratterizzare ogni scambio interattivo.

Dall'osservazione di questa sequenza infatti è stato sicuramente visibile la maggiore sintonizzazione emotiva tra madre e figlia, dovuta anche ad una condivisione di intenti, di interessi e di attenzione per l'attività di gioco in corso che è stata portata avanti da entrambe con la medesima motivazione e sostegno reciproco.

Agli items "Alternanza di turno" e "Turnazione" non è stato attribuito il punteggio pieno per il fatto che questi scambi si sono registrati soprattutto a livello dialogico e meno in termini di azione di per sé, probabilmente anche in considerazione dell'attività di gioco

stessa che prevedeva più una compartecipazione tra le due figure della diade piuttosto che una vera e propria turnazione.

Il padre.

Nel corso di questa prima sequenza di gioco il padre si è mantenuto adeguatamente all'interno dello spazio dell'interazione senza interferire nella cornice di gioco ma seguendo con attenzione lo svolgersi dello scambio interattivo tra la moglie e la figlia per essere pronto ad inserirsi nel momento della transizione alla sequenza di gioco successiva, in cui sarebbe stato direttamente coinvolto nel gioco con Nora.

II. Sequenza (2+1): interazione papà-bambina; durata 4 minuti e 54 secondi.

La transizione alla seconda sequenza è avvenuta in maniera molto fluida tramite un accordo verbale tra i due genitori, seguito subito dall'avvicinamento della scatola dei giochi verso il marito da parte della signora.

SEQUENZA PAPÀ-BAMBINA			63/80
• Tono	5.5/6	• Oggetti	6/6
• Postura e sguardo	10/16	• Voce	3.5/6
• Spazio	6/6	• Movimento	8/8
• Tempo	8/8	• Intersoggettività	16/24

Tono.

L'osservazione del tono d'azione nella sequenza di interazione padre-bambina ha visto dei miglioramenti, da parte di entrambi i membri della diade, soprattutto per quanto concerne la "Sintonizzazione con l'altro".

Il padre infatti, anche in seguito agli interventi svolti, si è mostrato maggiormente sicuro di sé nell'inserirsi nell'attività di gioco e nel mantenere un tono d'azione adeguato e costante tale da poter instaurare subito un ottimo scambio interattivo con la figlia che, sulla scia della sequenza appena conclusa con la madre, ha modulato il suo tono in funzione dell'ingresso nell'attività di gioco del padre, in modo del tutto adeguato.

Alla bambina non è stato però possibile attribuire il punteggio pieno all'item "Variazioni in risposta allo stato emotivo" per via di alcuni momenti, molto brevi ma significativi, in cui Nora ha risposto in maniera poco modulata a delle interferenze della madre,

aumentando il tono in modo decisamente eccessivo rispetto a quello che ci si sarebbe potuti aspettare dato l'andamento dell'attività in gioco.

Postura e sguardo.

L'assetto tonico-posturale che la diade ha assunto nel corso di questa sequenza di gioco si può definire complessivamente adeguato, per quanto non siano stati valutati come totalmente adeguati gli item di "Orientamento del corpo" per entrambi i membri, per il fatto che la bambina, da un lato, tendeva a rivolgersi prevalentemente verso gli oggetti, mentre il padre, dall'altro, si trovava ad interagire stando quasi a fianco della bambina, avendo il busto e il bacino perpendicolari al tavolo.

Sicuramente però questi elementi della postura sono stati del tutto sopperiti da dei movimenti globali del corpo rivolti sia verso gli oggetti sia verso l'interlocutore come pure dalla mimica gestuale, sempre adeguata e coerente rispetto al contesto.

L'orientamento del capo e, di conseguenza, la direzione dello sguardo è stato l'elemento che ha consentito al padre di dotare comunque il proprio assetto tonico-posturale di una certa valenza relazionale mentre Nora, come per il corpo, ha orientato il capo e lo sguardo tendenzialmente verso gli oggetti.

Di ottima qualità sono state poi le situazioni di triangolazione dello sguardo tra il genitore, la bambina e un oggetto, valorizzate soprattutto dal grande coinvolgimento emotivo che ha caratterizzato questa seconda sequenza di gioco.

Spazio.

Anche per quanto riguarda lo spazio, la gestione da parte della diade, salvo per gli eventuali vincoli posti dalle dimensioni del tavolino, è stata del tutto adeguata al contesto e funzionale sia all'attività di gioco sia allo scambio interattivo.

Come accaduto nella sequenza precedente poi, tanto lo spazio interpersonale quanto la zona di comfort sociale si sono modellati durante lo svolgimento dello scambio interattivo in funzione dello stesso, mostrando da entrambe le parti capacità di adattamento e rispetto reciproci.

Tempo.

In questa sequenza i tempi di attesa del padre sono stati assolutamente adeguati in funzione dell'interazione con la figlia, per quanto sia comunque da notare che l'ottima

sintonizzazione con la bambina ha reso gli scambi tra i due molto più dinamici rispetto alla corrispettiva sequenza della videoregistrazione precedente.

Allo stesso modo anche il ritmo dell'azione sostenuto da Nora, in virtù della sintonizzazione con il padre, è stato più adeguato rispetto al video precedente e funzionale per lo svolgimento dell'attività di gioco.

Come per la sequenza precedente si sottolinea che gli items "Tempo di attenzione" e "Tempo di permanenza" sono stati valutati "Adeguati" come nel primo video LTP nonostante il tempo di questa sequenza di sia stato notevolmente superiore rispetto al precedente e la ragione di queste medesima valutazione è da individuarsi, di nuovo, in una lettura qualitativa piuttosto che quantitativa dei tempi in cui la diade si è mantenuta effettivamente in attenzione e in interazione reciproca.

Oggetti.

In questa sequenza di gioco gli oggetti hanno assunto appieno il loro valore relazione, di condivisione e attivazione reciproca tra i membri coinvolti nello scambio interattivo.

Nuovamente, facendo riferimento al nucleo funzionale degli oggetti, l'attività di gioco è proseguita sulla scia della sequenza precedente con la preparazione di una merenda per tutta la famiglia.

Caratterizzandosi di tutta una serie di azioni simboliche auto- ed eterodirette che sono state arricchite, in maniera particolare, di sfumature emotivo-affettive, l'attività di gioco messa in atto ha permesso agli oggetti a disposizione della bambina e del papà di assumere a pieno titolo il ruolo di mediatori di uno scambio interattivo contraddistinto soprattutto dalla condivisione e dalla sintonizzazione reciproca.

Voce.

Come gli oggetti, anche la voce, in questa seconda videoregistrazione, è stata utilizzata dal padre con una maggiore consapevolezza, soprattutto per il suo ruolo e la sua efficacia all'interno di uno scambio interattivo.

Questo si nota soprattutto andando a considerare i dialoghi che hanno accompagnato tutto lo svolgersi della sequenza di gioco, in un *continuum* che ha permesso di tenere in costante interazione Nora e il papà, nonostante la postura di quest'ultimo, come già descritto, non avesse propriamente un'ottima valenza relazionale.

All'item "Tono", in riferimento a Nora, non è stato possibile attribuire un punteggio pieno per via delle reazioni che la bambina ha avuto nei confronti delle interferenze della madre: come riferito in precedenza, si è trattato di risposte eccessive in termini di attivazione tonica, sia per quanto riguarda l'aumento del tono d'azione sia per l'aumento del tono di voce con cui la bambina ha quasi urlato "*No! Devi stare ferma!*" per "normare" il comportamento della mamma, riportandola al suo ruolo.

Movimento.

La qualità del movimento, come nel primo video LTP, in termini di agilità, scioltezza, coordinazione e organizzazione motoria è stato adeguato da parte di entrambi i componenti della diade.

Intersoggettività.

Come si può supporre dalla descrizione delle categorie psicomotorie, anche il sistema dei correlati dell'intersoggettività, soprattutto per quanto concerne gli aspetti di condivisione, sono risultati essere migliori rispetto alla stessa sequenza del video precedente ed ottimali ai fini dello scambio interattivo.

Migliori sono state l'attivazione e l'attenzione nei confronti dell'attività di gioco da parte di entrambi e, di conseguenza, questo ha permesso l'instaurarsi di una comunione di intenti che ha portato a condividere l'interesse, l'attenzione e lo status emotivo sia da parte del padre che della bambina.

Come per la sequenza precedente, agli items "Alternanza di turno" e "Turnazione" non è stato attribuito il punteggio pieno per il fatto che questi scambi si sono registrati soprattutto a livello dialogico, molto probabilmente sempre per il fatto l'attività di gioco presupponeva più una compartecipazione tra le due figure della diade piuttosto che una vera e propria turnazione.

La madre.

L'osservazione di questa sequenza restituisce un importante cambiamento nell'atteggiamento della madre nel ruolo di terzo, rispetto alla registrazione LTP precedente.

Mantenendosi con le braccia appoggiate al tavolino, all'interno quindi della cornice di gioco, non sono mancate alcune interferenze, sia dal punto di vista verbale sia da quello gestuale.

È interessante notare come siano cambiate anche le reazioni da parte della bambina nei confronti delle interferenze materne: mentre infatti nella prima videoregistrazione la bambina è stata costretta ad interrompere la propria azione per lasciar agire la madre, nel secondo video ci sono stati dei veri e propri "rimproveri", cui la signora ha generalmente reagito incrociando le braccia e ritraendosi sulla sedia, restando quindi all'interno dello spazio dell'interazione ma uscendo dalla cornice di gioco.

Si è assistito dunque ad un complessivo miglioramento della madre, il cui atteggiamento estremamente invadente e performante si è ridimensionato e adeguato alle necessità di gioco, facendole fare, in qualche modo, un passo indietro nel momento in cui non era chiamata ad essere direttamente coinvolta nello scambio interattivo.

III. Sequenza (3): interazione mamma-papà-bambina; durata 5 minuti.

La transizione alla terza sequenza ha risentito dell'atteggiamento un po' imbarazzato della madre nei confronti delle reazioni che la bambina ha avuto in risposta alle sue interferenze durante lo scambio interattivo con il marito.

Nel concludersi della seconda sequenza infatti il padre ha preso l'iniziativa dicendo "Adesso giochiamo tutti e tre", proposta alla quale Nora ha acconsentito immediatamente mentre la madre si è dimostrata quasi restia ad inserirsi nell'attività di gioco, dicendo qualcosa al marito che le ha risposto "Sì, dai", con un cenno del capo e avvicinandole la scatola dei giochi; poi, mentre la signora si riavvicinava al tavolo, il padre si è nuovamente rivolto a Nora dicendole "Facciamo giocare anche la mamma adesso" e, per tutta risposta, la bambina ha preso un oggetto dalla scatola dandolo alla madre e dicendole "Tieni".

SEQUENZA MAMMA-PAPÀ-BAMBINA			97.5/120
• Tono	9/9	• Oggetti	9/9
• Postura e sguardo	17/24	• Voce	6/9
• Spazio	9/9	• Movimento	12/12
• Tempo	11.5/12	• Intersoggettività	24/36

Tono.

Come riscontrato nel primo video LTP, la compartecipazione di entrambi i genitori nell'attività di gioco è stata positiva per consentire un ottimo svolgimento dello scambio interattivo.

In questa terza sequenza i genitori e la bambina hanno mantenuto un tono d'azione adeguato, modulandosi reciprocamente sulla base delle diverse situazioni che si sono venute a creare mostrando di aver raggiunto un'efficace sintonizzazione reciproca, tale da poter vivere con piacere la condivisione del gioco.

Alla madre e al padre è stata attribuita la valutazione massima all'item "Tono d'azione" nonostante siano emerse le corrispettive tendenze ad assumere un tono leggermente più alto da parte della madre e leggermente più basso da parte del padre, tuttavia tali sfumature sono state ben integrate e adeguatamente sostenute dalla coppia genitoriale favorendo così la fluidità dello scambio interattivo con la bambina.

Postura e sguardo.

Fatta eccezione per l'orientamento del corpo di entrambi i genitori, tendenzialmente perpendicolare al tavolino, il complessivo assetto tonico-posturale di ciascun membro della triade è stato altamente funzionale alla realizzazione di uno scambio interattivo comune ad elevata valenza relazionale, in cui ognuno, tanto Nora quanto ciascuno dei genitori, è stato adeguatamente e reciprocamente coinvolto.

A favorire l'esprimersi di posture e movimenti del corpo di carattere relazionale è stato sicuramente anche il gioco della merenda condivisa che ha implicato, soprattutto da parte della bambina, il rivolgersi ora all'uno ora all'altro genitore e infine anche a se stessa.

Nonostante la "Persistenza dello sguardo" e la "Mimica facciale" non siano stati valutati, l'orientamento del capo e dello sguardo, come pure la triangolazione dello stesso tra i vari membri, hanno fornito un contributo determinante all'attività di gioco, arricchendola di moltissimi significati relazionali, del tutto inesistenti nella corrispettiva sequenza del primo video.

Spazio.

Il coinvolgimento simultaneo di tutti e tre i membri della triade ha permesso una gestione dello spazio fisico e dello spazio interpersonale molto dinamica.

La bambina infatti ha disposto i piattini e le tazzine per la merenda, mentre i genitori l'hanno aiutata riponendo nella scatola dei giochi tutti gli oggetti che in quel momento non erano utili per liberare lo spazio e consentire alla figlia di predisporre quattro "postazioni" di piatti: una per ciascun membro della triade e una in più "per i suoi amici". Nora inoltre, per poter servire la merenda, si è spostata nello spazio laterale avvicinandosi ora all'uno ora all'altro genitore, i quali a loro volta, si sono avvicinati a seconda delle necessità ma sempre rispettando la zona di comfort della bambina.

Come riferito per il tono d'azione, anche nella gestione dello spazio si deve sottolineare la permanenza di una lieve tendenza della madre ad inserirsi nella zona di comfort della bambina, tuttavia le è stato attribuito comunque un punteggio adeguato per il fatto che queste interferenze sono state, innanzitutto, molto più limitate rispetto a quanto accaduto nel primo video e inoltre non hanno turbato lo svolgimento della sequenza ma sono state in qualche modo funzionali all'attività di gioco in corso.

Tempo.

Come emerso dall'osservazione delle interazioni delle due diadi nelle sequenze precedenti, vi sono stati in entrambi i casi dei miglioramenti nella gestione del tempo, che hanno avuto poi un riflesso anche nella terza sequenza di gioco condiviso.

Il ritmo d'azione, sulla scia della sintonizzazione tonica ed emotiva, è stato comune a tutti e tre i membri dell'interazione, modulandosi e adeguandosi efficacemente in funzione delle proposte e delle variazioni di volta in volta avanzate da ciascuno dei componenti per arricchire il gioco.

Nuovamente il punteggio pieno agli items "Tempo di attenzione" e "Tempo di permanenza" deve essere considerato dal punto di vista più prettamente qualitativo, pur non dimenticando l'importante incremento quantitativo legato proprio alla maggiore durata della sequenza di gioco.

È da considerare infine che alla madre è stata attribuita la valutazione "Moderato" all'item "Tempo d'attesa" per il fatto che si sono riscontrate ancora alcune difficoltà nel rispettare i tempi della bambina e ad abbandonare quell'atteggiamento incalzante che l'aveva fortemente contraddistinta nella videoregistrazione precedente.

In questa sequenza, ad esempio, c'è stata un'occasione in cui Nora si è rivolta ai genitori chiedendo loro se volessero un pezzetto di torta e la signora, prima ancora che la bambina concludesse la domanda, ha iniziato a dire "Sì, sì", a differenza del marito che ha risposto

solamente quando Nora aveva completato la domanda; sicuramente sono stati fatti grandi progressi da parte della madre nella gestione del tempo, tuttavia questi non le consentono ancora di operare una gestione del tutto adeguata del tempo, in particolare per quanto concerne il tempo che è in grado di attendere durante l'interazione con la figlia.

Oggetti.

In quest'interazione gli oggetti hanno assunto a pieno titolo il loro ruolo di mediatori dell'interazione e sono stati valorizzati tanto da Nora quanto dai suoi genitori che li hanno utilizzati in maniera adeguata alle competenze previste per l'età della bambina, all'interno di un contesto di condivisione.

Il gioco è stato scelto da Nora che, pur seguendo sicuramente l'*affordance* degli oggetti stessi e il loro significato intrinseco, li ha inseriti in un contesto di finzione, ricco di azioni simboliche auto- ed eterodirette.

Il gioco della merenda, proposto su iniziativa della bambina, ha comportato essenzialmente due vantaggi: *in primis* sicuramente la condivisione con entrambi i genitori contemporaneamente, poiché sin dalla prima sequenza di gioco la bambina ha iniziato a predisporre piatti e tazzine per se stessa e per entrambi i genitori, coinvolgendo immediatamente anche il padre (in quel momento presente solo come osservatore, quindi inserito all'interno dello spazio dell'interazione ma al di fuori della cornice di gioco).

In secondo luogo questo gioco ha aperto numerose possibilità di variazioni sul tema (si è passati infatti dal preparare la macedonia, al thè con i biscotti, alla torta e alla pasta) avanzate non solo dalla bambina ma anche dagli stessi genitori: emblematica è stata un'occasione in cui la madre ha richiamato l'attenzione della bambina per condividere una proposta di gioco, subito accolta e valorizzata anche dal padre che ha detto "*Ah sì, com'è bella quest'idea!*".

In tal senso dunque, sia per la tipologia di gioco impostato sia per il forte coinvolgimento che tale gioco implicava, gli oggetti sono stati usati in questa sequenza valorizzandoli sia in relazione al contesto, sia in base al livello di gioco atteso per età della bambina, ma soprattutto come veicolo e amplificatore di significati emotivo-affettivi e relazionali tra i membri della triade.

Voce.

L'uso della voce in questa sequenza è stato assolutamente coerente e adeguato da parte di ciascun membro, modulandosi a seconda delle situazioni e rendendosi veicolo per la trasmissione delle sfumature emotive che hanno guidato lo svolgersi dell'attività di gioco. Più numerosi ed efficaci sono stati anche i dialoghi che hanno accompagnato il gioco, legando ulteriormente la famiglia attorno a tutta quella serie di significati, intenzioni e interessi che stava condividendo e le eventuali sovrapposizioni che si sono manifestate sono state legate allo svolgimento dell'interazione, pertanto pur essendo di fatto degli errori di sintonizzazione tra i vari membri non hanno in alcun modo interferito negativamente con lo scambio interattivo.

Movimento.

La qualità del movimento di ciascun membro della triade è stata adeguata rispetto a quanto atteso e al contesto di gioco.

Intersoggettività.

Il fatto che l'interazione di gioco abbia avuto inizio a partire da un'iniziativa della bambina, sulla quale poi i genitori si sono vicendevolmente inseriti, seguendo e sostenendo tale iniziativa, ha determinato la creazione di un contesto di condivisione che ha reso ottimale non solo la sequenza di gioco in esame ma tutta l'interazione registrata nel secondo video LTP.

L'attivazione da parte dei genitori, come un po' il tono, ha portato ancora con sé i riflessi del loro stile interattivo, tendente ad una maggiore attivazione per quanto riguarda la madre e ad una minore attivazione da parte del padre, ma la sintonizzazione, la collaborazione e il sostegno reciproco tra la coppia genitoriale hanno reso i rispettivi stati di attivazione adeguati all'attività in corso.

Come sottolineato più volte nella valutazione delle categorie psicomotorie, in particolare relativamente a questa sequenza di gioco, si nota come i correlati dell'intersoggettività secondaria deputati a descrivere i vari aspetti di condivisione abbiano ricevuto tutti il massimo del punteggio, a sottolineare nuovamente la profonda sintonizzazione che ha unito la triade in questo secondo video.

Gli items “Alternanza di turno” e “Turnazione” invece hanno ricevuto un punteggio più modesto per il fatto che tali competenze sono emerse soprattutto per quanto riguarda gli scambi verbali e non nell’azione di gioco di per sé.

I genitori.

Questa sequenza di gioco ha portato in evidenza i notevoli miglioramenti che gli interventi messi in atto con la bambina e i genitori hanno determinato nell’organizzazione delle dinamiche interattive della triade.

A differenza del primo video, in cui le due diadi mamma-bambina e papà-bambina sembravano quasi svolgere delle attività di gioco in parallelo, in questo caso i genitori sono stati molto più coinvolti e in sintonia sia tra di loro sia con Nora.

Tutti infatti stavano rivolgendo l’attenzione verso i medesimi oggetti e avevano un interesse, delle intenzioni di gioco e uno stato emotivo comune: ciascuno ha avuto modo di avanzare delle proposte, c’è stata molta collaborazione e i genitori si sono adattati molto bene alle intenzioni della figlia, sostenendola nella preparazione e condivisione della merenda che hanno finto di preparare tutti insieme.

IV. Sequenza (2+1): interazione mamma-papà e bambina come terzo; durata 5 minuti e 10 secondi.

Anche la transizione alla quarta sequenza è stata gestita a partire da un’iniziativa del padre, subito sostenuta dalla moglie: in maniera un po’ caotica e sovrapponendosi tra loro, i genitori si sono rivolti a Nora spiegandole che avrebbe dovuto continuare a giocare mentre loro sarebbero rimasti lì e avrebbero parlato tra di loro, il padre poi ha anche aggiunto “*Va bene, Nora?*”.

Mentre venivano spiegate queste cose, la bambina ha guardato dapprima il padre, che aveva iniziato a parlare per primo, poi la madre ed infine ha ripreso a giocare tranquillamente.

SEQUENZA MAMMA-PAPÀ - BAMBINA			93/120
• Tono	9/9	• Oggetti	9/9
• Postura e sguardo	18/24	• Voce	6/9
• Spazio	9/9	• Movimento	12/12
• Tempo	9/12	• Intersoggettività	21/36

Tono.

L'ultima sequenza ha permesso di osservare i cambiamenti che i vari interventi messi in atto hanno determinato su Nora e, chiaramente, di riflesso anche sui genitori.

Se nella corrispettiva sequenza del video precedente la bambina ha assunto quasi contestualmente all'inizio del gioco in autonomia un tono molto basso e scarsamente modulabile nei momenti di maggiore frustrazione, così non è stato in questo videoregistrazione in cui si è vista invece una bambina in grado di organizzare autonomamente un gioco (che teneva comunque in considerazione i genitori) sostenendo l'attività con un tono adeguato e correttamente modulato.

Allo stesso modo i genitori hanno interagito tra di loro in maniera appropriata al contesto e hanno saputo modulare adeguatamente la propria attivazione tonica quando, negli ultimi minuti della sequenza, la bambina li ha in qualche modo coinvolti più attivamente nel suo gioco.

Postura e sguardo.

L'intero assetto tonico-posturale di ciascun membro della triade si può dire complessivamente adeguato allo svolgimento di questa sequenza.

Nora, nel corso dell'attività di gioco, ha cambiato più volte postura orientandosi e indirizzando i propri movimenti principalmente verso gli oggetti con cui stava interagendo; i genitori invece si sono orientati, con busto e bacino perpendicolari al tavolino, l'uno verso l'altra in modo da poter conversare insieme, restando all'interno dello spazio dell'interazione senza interferire con la cornice di gioco che stava creando la bambina.

Nonostante le limitazioni date dai filtri applicati al video, è stata attribuita la valutazione "Adeguato" agli items di "Orientamento del capo" e "Direzione dello sguardo" per tutti i membri della triade dal momento che sono sembrati essere complessivamente adeguati e funzionali allo svolgimento dello scambio interattivo in considerazione dei ruoli di cui ciascuno era investito: la bambina infatti ha mostrato di gestire il proprio sguardo principalmente in funzione degli oggetti ma tenendo comunque in considerazione la presenza dei genitori i quali invece, per la prima parte della sequenza hanno continuato a guardarsi tra loro mentre verso la conclusione dell'interazione si sono verificati anche dei momenti di triangolazione dello sguardo con la figlia e gli oggetti da lei proposti.

Spazio.

La principale differenza rispetto alla stessa sequenza del primo video è da ricondursi al fatto che nella seconda videoregistrazione Nora non ha avuto la necessità di allontanarsi dal tavolino per cui lo spazio fisico utilizzato per condurre l'attività di gioco è stato lo stesso delle sequenze precedenti.

Muovendosi all'interno di questo spazio, la bambina ha mantenuto una distanza interpersonale con i genitori adeguata per quanto comunque dinamica, avvicinandosi ora all'uno ora all'altro per poter porgere loro un piattino o una tazzina e poter proseguire così con il proprio gioco.

Tempo.

Anche in questa sequenza l'osservazione del tempo ha restituito degli elementi decisamente positivi.

Ciascun membro della triade infatti ha mantenuto un ritmo d'azione adeguato sia in funzione delle "singole" attività in corso (il gioco in autonomia della bambina e il dialogo tra i genitori) sia in relazione reciproca tra di loro senza determinare delle interferenze tali da creare importanti interruzioni nello svolgimento della sequenza stessa.

Anche in questo caso, la valutazione adeguata del "Tempo di attenzione" e "Tempo di permanenza" ha un valore qualitativo in termini di codifica della scheda ma sicuramente anche qualitativo data la durata effettivamente maggiore di questa sequenza rispetto alla corrispettiva del video precedente.

Oggetti.

L'utilizzo degli oggetti in questa è risultato molto interessante poiché ha permesso di evidenziare la maturazione e i progressi in termini di dinamiche interattive e relazionali che la famiglia ha conseguito in seguito agli interventi terapeutici messi in atto.

La bambina infatti ha portato avanti il suo gioco con gli oggetti in autonomia ma tenendo costantemente in considerazione anche i genitori e degli amici, investendo quindi di significati emotivi i piatti e il cibo-giocattolo che ha avvicinato ai genitori, senza in realtà l'effettiva necessità di ottenere da parte loro un vero e proprio feedback o un coinvolgimento particolarmente attivo.

Dal canto loro i genitori, in particolare la madre, hanno riconosciuto il valore attribuito dalla figlia a questi oggetti (la signora, ad esempio, ricevendo un piatto dalla bambina le

ha detto “*Grazie, sei molto gentile*”) e hanno in qualche modo assecondato il suo gioco, restando su un livello più verbale senza riprendere il ruolo attivo che avevano nell’interazione della sequenza precedente.

Voce.

Come il tono d’azione, anche il tono di voce assunto da Nora e dai genitori è stato adeguato per l’interazione in corso.

Interessanti sono stati anche i cambiamenti riscontrati in questa sequenza rispetto alla stessa del primo video per quanto riguarda le vocalizzazioni alternate.

Se nel primo video i dialoghi tra i genitori e la bambina erano quasi assenti per la presenza in realtà di frasi molto direttive, soprattutto da parte della madre, che escludevano in qualche modo delle possibilità di replica, in questo caso invece i dialoghi sono stati molto più efficaci per lo svolgimento della sequenza e hanno mostrato anche una sorta di evoluzione nelle modalità di comunicazione tra i membri della famiglia.

Movimento.

La qualità del movimento di ciascun membro della triade è stata adeguata rispetto a quanto atteso da questa sequenza di gioco.

Intersoggettività.

Come si può desumere dalla descrizione delle categorie psicomotorie, notevoli progressi si sono riscontrati anche per quanto riguarda i correlati dell’intersoggettività, primaria e secondaria.

Attenzione e attivazione sono stati molto più adeguati da parte di ogni membro in funzione del ruolo che ciascuno andava a ricoprire, così come la sintonizzazione emotiva che ha delineato l’intero svolgimento della videoregistrazione si è manifestata anche in questa sequenza con la capacità di poter restare tutti e tre all’interno dello stesso spazio interattivo, in maniera regolata pur facendo delle cose diverse, proprio perché la famiglia è stata in grado di trovare un equilibrio maggiormente efficace rispetto alla videoregistrazione precedente.

Durante lo scambio interattivo “più diretto” che Nora ha avuto in questa sequenza con i genitori c’è stata una piccola caduta da parte della madre per quanto riguarda l’item “Linguaggio e gioco simbolico”, che si riporta nonostante le sia stato dato ugualmente la

valutazione “Adeguate”: mettendole nel piatto dei finti asparagi infatti la bambina ha detto alla madre che si trattava di un piatto di pasta, affermazione alla quale la signora ha ribattuto sostenendo che quelli in realtà fossero asparagi, pertanto la bambina si è rivolta verso la madre dicendole “*Fai finta che è pasta!*”.

Si può supporre che l’errore da parte della madre sia da ricondursi al fatto che per tutta la durata degli scambi interattivi gli oggetti erano stati usati facendo riferimento al loro nucleo funzionale mentre la componente simbolica si è manifestata solo nelle azioni del far finta che sono state messe in atto con quegli oggetti, tuttavia a fronte della correzione della figlia la signora si è subito assestata sul piano simbolico su cui si trovava invece la bambina, ed è per questo che la valutazione di questo item non ha risentito di particolari “penalizzazioni”.

La bambina.

In quest’ultima sequenza, in cui Nora è stata chiamata a giocare da sola alla presenza dei genitori, la bambina ha dato prova di una ottima capacità nell’organizzare un’attività di gioco in autonomia che tenesse in considerazione la presenza dei genitori pur senza richiedere un loro diretto contributo nel gioco.

Questo è emerso con particolare evidenza quando il padre, dopo un accordo verbale raggiunto su iniziativa della moglie, si è dovuto avvicinare a Nora chiamandola e toccandole il braccio per dirle di salutare insieme la telecamera: la bambina in quel momento non si era nemmeno resa conto del fatto che i genitori stessero concordando di concludere la sequenza di gioco, tant’è che è stata necessaria la chiamata del padre per dirle di interrompere un gioco che avrebbe potuto procedere ancora a lungo.

Conclusione del secondo video.

In questo secondo video sono emersi con evidenza numerosi aspetti su cui la famiglia è migliorata a seguito degli interventi terapeutici messi in atto, pur conservando, seppur in maniera decisamente più moderata, ancora degli atteggiamenti di maggiore o minore attivazione o nella gestione del tempo e dello spazio su cui continuare a lavorare.

Sicuramente ciò che è maggiormente è mutato rispetto al video precedente è lo stato emotivo con cui la famiglia ha giocato: si è visto un maggiore piacere nel giocare insieme, condividendo oggetti, attenzione, interesse, intenzioni ed emozioni e questo è stato sottolineato in maniera molto chiara anche dalle stesse sequenze, sia adottando una

visione quantitativa e, quindi, di durata de gli scambi interattivi, sia qualitativa nell'osservare la ricchezza e la valenza relazionale che hanno contraddistinto ogni azione. Nuovamente questi aspetti si evincono con particolare rilievo nell'osservazione della terza sequenza di gioco: nel corso di questo scambio tutti i membri della triade hanno potuto avanzare delle proposte, hanno seguito i suggerimenti dell'altro, ci sono state collaborazione reciproca e compartecipazione.

Ciò che si propone dunque di sottolineare il *Lausanne Trilogue Play*, soprattutto con la terza sequenza di gioco (come evidenziato in particolare nella seconda videoregistrazione ma anche dalla corrispettiva sequenza del primo video LTP), è la presenza tra i membri della famiglia di tutti quegli aspetti che possono essere descritti dalle sette categorie psicomotorie e delineati dai correlati dell'intersoggettività, ovvero la presenza di quegli elementi che contraddistinguono la qualità delle interazioni triadiche rendendole predittive per lo sviluppo emotivo-affettivo e psico-relazionale del bambino di per sé, con suoi genitori e successivamente anche con i pari.

Capitolo 4

DISCUSSIONE

1. Validità della “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche”

Come anticipato in precedenza, la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” è stata elaborata allo scopo di rendere il *Lausanne Trilogue Play* una risorsa accessibile anche al terapeuta della neuro e psicomotricità dell’età evolutiva. In tal senso, dunque, i requisiti che si ritiene debbano essere necessariamente soddisfatti sono da ricondursi alle capacità della scheda di:

- individuare quali sono le potenzialità e le criticità della famiglia, delineando *in primis* le peculiarità del sistema interattivo familiare già consolidate e che potrebbero costituire il punto di partenza per degli eventuali interventi e, in secondo luogo, le aree in cui gli scambi interattivi vengono realizzati con maggiore difficoltà;
- restituire i cambiamenti che le diverse aree di osservazione hanno registrato nel tempo, in seguito alla messa in atto di un intervento che va a coinvolgere il bambino e/o l’intero sistema familiare, in modo da verificare se gli obiettivi preposti sono stati raggiunti, individuando le aree che hanno registrato i miglioramenti più significativi, quelle che sono rimaste stabili e quelle che, invece, necessitano ancora di essere sostenute.

Al fine di verificare se questi aspetti sono stati soddisfatti si è fatto ricorso alla codifica delle videoregistrazioni LTP tramite le 15 scale della *Family Alliance Assessment Scale* (cfr: Allegato 3) e si è preso in considerazione il report preliminare circa l’impiego del *Lausanne Trilogue Play* per la valutazione e la programmazione degli interventi nell’ambito della salute mentale infantile (Gatta M., *et al.*, 2016).

1.1. Primo obiettivo: individuazione delle potenzialità e delle aree di criticità della famiglia

Considerando il primo video LTP e la relativa codifica effettuata tramite la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” (cfr: Allegato 2) si può affermare che gli atteggiamenti con cui la famiglia aveva strutturato le proprie modalità

di interazione avevano concorso a definire un quadro effettivamente complesso ma non privo di potenzialità.

Ad un livello più globale si è riscontrato come la presenza del padre fosse un elemento molto positivo ai fini del miglioramento qualitativo dell'interazione di gioco, basti considerare infatti la differenza dei punteggi parziali ottenuti nelle prime due sequenze del primo video (rispettivamente pari a 26/80 punti per la diade mamma-bambina e a 42/80 punti per la diade padre-bambina), specialmente in riferimento:

- all'assetto tonico-posturale (I sequenza: *Tono* 0.5/6 punti, *Postura e Sguardo* 3.5/16 punti; II sequenza: *Tono* 4/6 punti, *Postura e Sguardo* 7/16 punti);
- alla gestione dello spazio (I sequenza: *Spazio* 1/6 punti; II sequenza: *Spazio* 3/6 punti);
- ai correlati dell'intersoggettività (I sequenza: *Intersoggettività* 4/24 punti; II sequenza: *Intersoggettività* 7/24 punti).

Ancor di più le potenzialità date dalla presenza della figura paterna sono risultate evidenti nell'osservazione della terza sequenza di gioco sia da un punto di vista quantitativo (tanto per il punteggio parziale relativo alla sequenza di interazione mamma-papà-bambina di 59/120 punti, quanto per i punteggi delle variabili appena considerate, con particolare riferimento a *Postura e Sguardo*, *Spazio* e *Intersoggettività*) sia da un punto di vista più prettamente qualitativo.

In tal senso dunque si comprende appieno l'obiettivo posto dall'équipe che ha preso in carico Nora e i suoi genitori volto ad aumentare il coinvolgimento della figura paterna all'interno della diade mamma-bambina.

Questa prima considerazione ha trovato una corrispondenza nella codifica del primo video LTP effettuata tramite le 15 scale della FAAS, in particolare per quanto riguarda le variabili:

- *Inclusione dei partners*;
- *Co-costruzione*;
- *Validazione*;
- *Autenticità*;

tutte corrispondenti alle valutazioni “Non Appropriato” nella I sequenza di interazione mamma-bambina e “Moderato” nelle due sequenze successive di interazione della diade padre-bambina e della triade mamma-papà-bambina.

Di seguito si procede quindi con un'analisi più puntuale delle singole sequenze di gioco appartenenti alla prima videoregistrazione LTP nel confronto con le scale della FAAS.

I Sequenza.

Per quanto concerne la prima sequenza di gioco si possono osservare delle importanti criticità nelle dinamiche di interazione tra la madre e Nora.

Specialmente per quanto riguarda l'assetto tonico-posturale e la gestione dello spazio, l'interazione tra la madre e la bambina risulta inficiata dall'atteggiamento invadente e controllante della madre, che va poi a ripercuotersi soprattutto sul sistema di condivisione di affetti, emozioni, intenzioni ed interessi analizzato nell'intersoggettività secondaria.

Tali items dunque, per i quali è stato registrato un punteggio inferiore alla metà del punteggio massimo possibile (*Tono*: 0.5/6 punti; *Postura e Sguardo*: 3.5/16 punti; *Spazio*: 1/6 punti; *Intersoggettività*: 4/24 punti), si possono considerare come gli elementi più critici e che maggiormente necessitano di supporto da parte dell'équipe.

Come ulteriore prova si può andare a confrontare tali risultati con la corrispettiva codifica effettuata tramite le scale della FAAS: ciò che si osserva è che gli items che hanno ricevuto un punteggio corrispondente alla valutazione "Non Appropriato" sono quelli appartenenti alla dimensione della "Partecipazione", della "Focalizzazione" e della "Condivisione affettiva", che vanno anch'essi a descrivere l'assetto tonico-posturale, la gestione relazionale dello spazio e degli stimoli proposti oltre che la condivisione, la comprensione e validazione reciproca degli affetti dei membri della triade (Favez N., *et al.*, 2011).

In quest'ottica dunque risulta chiaramente prioritario l'intervento di supporto alla genitorialità che è stato proposto dall'équipe che ha preso in carico Nora e i suoi genitori, intervento cui il tnpee si potrebbe affiancare proponendo alcuni suggerimenti per l'organizzazione del gioco tra la madre e la bambina nell'ambiente domestico.

Una prima indicazione sarebbe sicuramente quella di posizionarsi al tavolino l'una di fronte all'altra, in modo da facilitare la gestione dello spazio di interazione e della distanza interpersonale, in secondo luogo poi si potrebbe suggerire la scelta di giochi che siano, innanzitutto, graditi e motivanti per la bambina, più strutturati, per facilitare la presenza di interessi e intenzioni comuni alla diade, e meno numerosi, per facilitare la condivisione degli oggetti stessi.

Dei giochi che implicano la turnazione, inoltre, potrebbero permettere di intervenire, in maniera trasversale, anche sulla gestione del tempo, facilitando l'alternanza di turno e l'aumento dei tempi di attesa, soprattutto da parte della madre.

Seguendo il progredire degli interventi poi, il tnp ee potrebbe affiancare la diade mamma-bambina consigliando di variare sempre di più la scelta dei giochi, individuando attività meno strutturate che, a partire da un interesse principale della bambina, vengano accolte anche dalla madre e messe in atto in un contesto spaziale, temporale ma soprattutto relazionale sempre più adeguato e affettivamente positivo per la bambina stessa, sfruttando i punti di forza e le competenze già in possesso della diade, ovvero:

- la capacità di permanenza nell'attività per un tempo adeguato;
- la possibilità di utilizzare in maniera congrua gli oggetti sia in funzione della loro *affordance* sia relativamente al livello di sviluppo del gioco atteso per età della bambina;
- la presenza di un sistema senso-motorio integro;

evidenziati dalle categorie psicomotorie *Tempo* (nelle variabili "Tempo di attenzione" e "Tempo di permanenza") e dalle categorie *Oggetti e Movimento*.

II Sequenza.

Rivolgendo l'attenzione alla seconda sequenza della prima videoregistrazione LTP, si può riscontare un netto cambiamento nelle dinamiche interattive tra il padre e Nora rispetto alla diade formata dalla madre e dalla bambina.

In più occasioni infatti il padre ha manifestato degli atteggiamenti molto positivi per l'instaurazione di uno scambio interattivo adeguato, tuttavia tali spunti non sono stati quasi mai colti subito dalla bambina e/o hanno risentito delle interferenze della madre.

La "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche" rivela le principali criticità della diade papà-bambina nell'organizzazione di posture a valenza relazionale (*Postura e sguardo*: 7/16 punti) e nella costruzione di un'attività di gioco condivisa, nonostante i diversi tentativi del padre di sintonizzarsi con la figlia ed instaurare con lei un dialogo (*Intersoggettività*: 7/24 punti).

Questi aspetti, di maggiore criticità per l'organizzazione delle posture e di potenzialità emergenti nel campo della condivisione affettiva, emergono anche dalla codifica della sequenza di gioco tramite la FAAS, per cui le scale *Posture e sguardi* e quelle

appartenenti alle dimensioni di “Focalizzazione” e “Condivisione affettiva” hanno ricevuto, rispettivamente, le valutazioni “Non Appropriato” e “Moderato”.

Valorizzando e sfruttando dunque le iniziative paterne di condivisione e sintonizzazione affettiva con la bambina, il tpeee potrebbe fornire al padre dei suggerimenti analoghi a quelli della madre per quanto riguarda le posture da assumere durante il gioco, incentivando la scelta di giochi fortemente motivanti per la figlia allo scopo di incrementare le occasioni di condivisione per realizzare una cornice di gioco ad alta valenza relazionale.

Corollario di questi suggerimenti sarebbe poi il miglioramento e il rafforzamento di tutte le altre competenze e potenzialità della diade papà-bambina, individuate dalle altre categorie psicomotorie.

III Sequenza.

Come riportato nel capitolo precedente, l’osservazione della terza sequenza ha dato un notevole contributo nel riconoscere l’importanza dell’assunto cardine del *Lausanne Trilogue Play*, che riconosce nel paradigma triadico il luogo di nascita e sviluppo delle competenze socio-relazionali del bambino, che si vanno a maturare proprio in virtù delle dinamiche interattive strutturate con i genitori.

La terza sequenza del primo video LTP ha fatto emergere nuovamente l’atteggiamento controllante della madre che, però, si è dovuto adattare alla presenza del marito e alla necessità di dover mettere in atto un’interazione simultanea con lui e la figlia, che tenesse conto dei contributi di entrambi.

Complessivamente non si può affermare che la sequenza di gioco sia stata condotta in maniera ottimale e gli stessi punteggi, rilevati sia dalla scheda neuropsicomotoria sia dalla FAAS, parlano di un sistema di dinamiche triadico non ancora ben strutturato ma con delle discrete potenzialità.

Nuovamente sono stati l’assetto tonico-posturale e la gestione dello spazio i principali responsabili della creazione di una cornice di gioco depauperata della condivisione di interessi, emozioni ed intenzioni (*Tono*: 3/9 punti; *Postura e sguardo*: 12.5/24 punti; *Spazio*: 3.5/9 punti; *Intersoggettività*: 11/36 punti), come rilevato anche dalla codifica con la FAAS che ha valutato come “Non Appropriato” e “Moderato” la scala *Posture e sguardi* e le scale delle dimensioni “Focalizzazione” e “Condivisione affettiva”.

L'approccio del triade di fronte a questo quadro interattivo familiare potrebbe essere volto a valorizzare ogni singolo membro della triade proponendo, nuovamente, delle attività di gioco strutturate per facilitare la comunione di interessi ed intenzioni, da fare a tavolino, sfruttando una disposizione analoga a quella prevista dal protocollo dell'LTP, e che implichi la presenza di turnazioni, dando vita a delle situazioni di gioco che si potranno poi ampliare ed aprire, con il procedere degli interventi, all'inserimento di attività meno strutturate in cui vi siano eventualmente anche ruoli diversi da ricoprire.

Come evidenziato nelle considerazioni sulle due sequenze precedenti, la presenza di una cornice di gioco all'insegna della condivisione permetterebbe poi il miglioramento e il rafforzamento delle altre competenze già in possesso della triade.

IV Sequenza.

L'ultima sequenza è risultata particolarmente rilevante soprattutto per l'osservazione della bambina e delle sue evidenti difficoltà nella gestione e organizzazione autonoma dell'attività di gioco.

La scheda neuropsicomotoria infatti ha riportato un'importante caduta soprattutto nella categoria del *Tempo* (con un punteggio pari a 4/12 punti) proprio perché da sola Nora ha abbandonato ben presto il gioco, non essendo in grado di autoregolarsi durante un momento di frustrazione né di recuperare uno stato di quiete che le consentisse di restare all'interno dello spazio di interazione.

Allo stesso modo anche la categoria degli *Oggetti* ha risentito dell'atteggiamento poco regolato della bambina (con una valutazione di 3/9 punti) che ha iniziato ad assemblare le costruzioni abbandonando qualsivoglia significato simbolico vi avesse attribuito; questa categoria ha risentito anche del tentativo, poco efficace, da parte dei genitori di utilizzare le costruzioni quali "strumenti di interazione" e "mezzo" per convincere Nora a tornare a tavolino.

È interessante notare che la categoria dell'*Intersoggettività*, pur costituendo nuovamente un'area critica, rispetto alla sequenza precedente ha registrato un minimo miglioramento (da 11/36 punti nella III sequenza e 11.5/36 punti nella IV sequenza) per il fatto che si è riconosciuta nei genitori la presenza di una collaborazione e condivisione di intenti nel momento in cui hanno tentato di far tornare la figlia al tavolino.

Il padre in particolare aveva dato nuovamente prova di piccoli tentativi di sintonizzazione affettiva con la bambina, avendo cercato di validare il suo stato emotivo facendole delle domande per capire il suo comportamento.

Anche la FAAS ha restituito le stesse considerazioni attribuendo la valutazione “Non Appropriato” tanto alle scale della dimensione “Condivisione affettiva” quanto a quelle della dimensione “Bambino” mentre sono state valutate come “Moderato” le scale appartenenti alla dimensione della “Co-genitorialità”.

L’osservazione di questa sequenza ha portato sicuramente a riconoscere come fondamentale l’avvio di un intervento di psicoterapia per Nora finalizzato all’incremento delle autonomie e delle aree di sicurezza della bambina.

A questo intervento il tnpee potrebbe affiancarsi con delle attività di gioco direttamente provenienti dalle iniziative della bambina o proposte sulla base dei suoi interessi, che possano contemplare la pianificazione di più sequenze (come il gioco della spesa o della festa di compleanno), all’interno di una cornice narrativa che sfrutti le capacità linguistiche e di rappresentazione simbolica della bambina, con la partecipazione del tnpee come adulto che, collocandosi nella sua zona di sviluppo prossimale, sostenga le iniziative della bambina e le valorizzi aiutandola ad ampliarle.

Alla luce delle analisi appena riportate si può affermare che la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” si è dimostrata in grado di cogliere le potenzialità e le aree di maggiore criticità che la famiglia manifestate durante lo svolgimento del *Lausanne Trilogue Play*, dando quindi al tnpee l’opportunità sia di ipotizzare dei suggerimenti per la famiglia da adottare nel contesto domestico sia di elaborare delle considerazioni dettagliate da condividere in équipe.

1.2. Secondo obiettivo: restituzione dei cambiamenti nel tempo

A fronte dell’osservazione del primo video LTP e della diagnosi formulata dall’équipe, è stata proposta alla famiglia la messa in atto di un duplice intervento, di tipo psicoterapeutico per la bambina e di supporto alla genitorialità per la coppia.

Tanto a livello macroscopico, considerando le due videoregistrazioni, quanto in termini più specifici, osservando la codifica di ciascuna sequenza del primo video e della corrispettiva del secondo, si sono potuti notare dei miglioramenti quantitativi nei punteggi

attribuiti ai diversi items, compatibili con il miglioramento qualitativo percepito dall'osservazione della seconda videoregistrazione LTP.

I Sequenza.

La prima sequenza di gioco, che ha visto coinvolta la diade mamma-bambina, ha registrato un notevole incremento del punteggio globale, passando da 26 punti nel primo video a 63 punti nel secondo.

È interessante osservare che proprio gli items che si erano individuati essere i più fragili nel primo video sono gli stessi che hanno visto un miglioramento più significativo mentre le altre variabili si sono mantenute pressoché stabili, testimoniando comunque il raggiungimento di buoni risultati a fronte degli obiettivi preposti dagli interventi.

Tono, Spazio e Intersoggettività in particolare sono le variabili in cui è stato riportato l'incremento maggiore (con I video: *Tono* 0.5/6 punti, *Spazio* 1/6 punti, *Intersoggettività* 4/24 punti; II video: *Tono* 6/6 punti, *Spazio* 6/6 punti, *Intersoggettività* 16/24 punti), compatibilmente a quanto registrato anche nella codifica con la FAAS per le scale appartenenti ai domini "Partecipazione", "Focalizzazione" e "Condivisione affettiva", passate dalla valutazione "Non Appropriato" nel primo video alla valutazione "Appropriato" nel secondo.

II Sequenza.

La seconda sequenza di gioco con la diade papà-bambina è quella che nel confronto tra le codifiche delle due videoregistrazioni ha riportato il miglioramento più limitato (da 42 punti nel primo video a 63 punti nel secondo), per via dell'atteggiamento già positivo tenuto dal padre nella prima videoregistrazione, volto alla ricerca di una sintonizzazione con la figlia.

In termini quantitativi infatti, pur registrandosi un incremento generale di tutti i punteggi, le valutazioni riferite agli items più carenti nel primo video hanno avuto un modesto aumento nel secondo (I video: *Postura e sguardo* 7/16 punti, *Intersoggettività* 7/24 punti; II video: *Postura e sguardo* 10/16 punti, *Intersoggettività* 16/24 punti), sottolineando comunque il fatto che le potenzialità presentate dalla diade sono state colte e valorizzate. Analogamente, le stesse considerazioni possono essere mutuate osservando le codifiche con la FAAS: infatti se nel primo video sono state attribuite le valutazioni "Non Appropriato" e "Moderato", rispettivamente alla scala *Posture e sguardi* e alle dimensioni

“Focalizzazione” e “Condivisione affettiva”, nel secondo video mentre la scala *Posture e sguardi* ha ricevuto il punteggio “Moderato” le altre due dimensioni sono state considerate con il punteggio “Appropriato”.

III Sequenza.

La terza sequenza, che meglio enfatizza le potenzialità e le criticità che il contesto di interazione triadico presenta, è quello che, nel secondo video LTP, ha registrato il miglioramento più significativo, non solo dal punto di vista qualitativo ma anche dal punto di vista quantitativo passando da 59/120 punti nel primo video LTP a 97.5/120 punti nel secondo.

Confrontando i risultati ottenuti dalla codifica del secondo video con gli items risultati più critici nella prima osservazione, si sono registrati degli importanti miglioramenti soprattutto per quanto riguarda il *Tono* (I video: 3/9 punti; II video: 9/9 punti), lo *Spazio* (I video: 3.5/9 punti; II video: 9/9 punti) e l'*Intersoggettività* (I video: 11/36 punti; II video: 24/36 punti), che hanno sostenuto e rafforzato le altre variabili nelle quali i cambiamenti sono stati più contenuti.

Tali valutazioni hanno trovato una corrispondenza anche nella codifica effettuata tramite la FAAS, per cui sono stati attribuiti alla scala *Posture e sguardi* e alle dimensioni “Focalizzazione” e “Condivisione affettiva” rispettivamente i punteggi “Moderato” e “Appropriato”, a fronte delle valutazioni “Non Appropriato” e “Moderato” della codifica del video precedente.

IV Sequenza.

Anche l'osservazione dell'ultima sequenza del secondo video LTP può rispondere positivamente ad una valutazione di natura qualitativa, dato supportato anche in termini quantitativi dal punteggio globale attribuito a questa sequenza che da 60/120 punti è passato a 93/120 punti.

Il *Tono* ma soprattutto il *Tempo*, gli *Oggetti* e l'*Intersoggettività* sono stati gli items più compromessi nel primo video ma sono anche quelli che hanno poi riscontrato il cambiamento più notevole nella seconda osservazione (I video: *Tono* 4/9 punti, *Tempo* 4/12 punti, *Oggetti* 3/9 punti, *Intersoggettività* 11.5/36 punti; II video: *Tono* 9/9 punti, *Tempo* 9/12 punti, *Oggetti* 9/9 punti, *Intersoggettività* 21/36 punti), fornendo dunque un

riscontro positivo a fronte degli interventi volti ad implementare la sicurezza e le autonomie della bambina.

Corrispondente è anche il riscontro con le scale della FAAS e, in particolare, delle dimensioni “Co-genitorialità”, “Condivisione affettiva” e “Bambino” valutate rispettivamente come “Moderato” e “Non Appropriato” nella prima codifica e “Appropriato” nella seconda.

Confronto con la letteratura.

Il miglioramento globale delle dinamiche interattive familiari dal punto di vista quantitativo, rilevato tramite la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche”, è stato particolarmente significativo (da 187/400 punti a 316.5/400 punti), a sottolineare dunque la validità e l’efficacia degli interventi proposti e messi in atto dall’équipe oltre che, evidentemente, la disponibilità della famiglia nell’accettare le proposte e nel mettersi in discussione adottando delle modalità di interazione nuove e diverse da quelle che aveva conosciuto e applicato fino a quel momento.

Allo stesso modo anche le codifiche con la FAAS hanno contribuito a definire il cambiamento della famiglia ed interessante è confrontare le valutazioni ottenute con uno studio che, tra i vari obiettivi, si proponeva di “*esplorare il valore dell’LTP come uno strumento utile [...], in particolare, per valutare le interazioni familiari durante la valutazione diagnostica e dopo un anno di trattamento integrato*” (Gatta M., et al., 2016; pag 22).

Si è scelto di prendere in considerazione questo studio per la grande affinità tra il campione trattato e la famiglia osservata principalmente su due fronti:

- il primo fa riferimento alla possibilità di collocare ipoteticamente Nora, per età e diagnosi, all’interno della popolazione considerata per lo studio costituita da 23 bambini e adolescenti (con i loro genitori), di età compresa tra i tre e i 18 anni, afferenti al Servizio Infanzia, Adolescenza e Famiglia di Padova per una valutazione psico-diagnostica a causa di problemi emotivi e comportamentali.

Tali problematiche sono state indagate grazie alla somministrazione della *Child Behavior Checklist* (CBCL), che ha attribuito a questi bambini e adolescenti un livello borderline o clinico per disturbi internalizzanti o esternalizzanti, nelle varie

espressioni di ansia, depressione, disturbi somatici, disattenzione, iperattività, aggressività, etc;

- il secondo concerne invece la quasi corrispondenza tra gli interventi messi in atto con la famiglia di Nora e quello che rappresenta invece il principale obiettivo dello studio, ovvero il verificare l'efficacia clinica di un trattamento di tipo integrato, caratterizzato da psicoterapia (di carattere psicodinamico) per il bambino/l'adolescente e di supporto alla genitorialità per i genitori con l'osservazione e la valutazione, tramite video-feedback, delle interazioni familiari grazie all'applicazione dell'LTP.

Si è già descritto come la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” trovi una sua corrispondenza con la FAAS, pertanto di seguito si propone un confronto per validare le codifiche dei video LTP effettuate tramite la FAAS del caso clinico preso in esame con delle codifiche riferite ad una popolazione più ampia.

Nella tabella di seguito si riportano i valori di “Media” e “Deviazione Standard” (DS) ricavati dalla Tabella 2 dello studio di letteratura in considerazione (cfr: Gatta M., *et al.*, 2016; pag 25) riferiti ai video LTP al tempo t0 di valutazione diagnostica del Gruppo A, individuato all'intero campione dello studio, in cui si è messa in atto una presa in carico globale data da:

- sessioni settimanali di psicoterapia ad orientamento psicodinamico per il bambino/ l'adolescente;
- intervento di supporto genitoriale ogni due settimane;
- applicazione dell'LTP con video feedback ogni sei mesi.

Accanto a questi valori (“Media” e “Deviazione Standard”) si propongono i valori ottenuti dalla codifica FAAS del primo video LTP di Nora e della sua famiglia (“LTP Nora t0”) e della loro differenza (“ Δ ”) rispetto alla “Media”; si noti che, conformemente alla Tabella 2 dello studio, non è stata presa in considerazione la scala *Rispetto della struttura del gioco e del tempo* (cfr: Gatta M., *et al.*, 2016; pag 24).

Si noti come, fatta eccezione per le scale *Inclusione dei partners*, *Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo*, *Autenticità degli effetti espressi* e del Punteggio globale che si discostano dalla “Media” dei valori per una o più deviazioni standard, si può affermare che la codifica tramite la FAAS del primo video LTP di Nora e della sua famiglia e, di conseguenza, anche la codifica con la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle

interazioni triadiche” sono congruenti alla valutazione media di un campione simile proposta dalla letteratura.

SCALE	MEDIA	DS	LTP Nora t0	Δ
<i>Posture e sguardi</i>	1.71	.488	1.25	- 0.46
<i>Inclusione dei partners</i>	2.86	.378	1.75	- 1.11
<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>	2.14	.378	1.50	- 0.64
<i>Co-costruzione</i>	1.71	.756	1.75	0.04
<i>Inquadramento genitoriale</i>	1.86	.900	1.50	- 0.36
<i>Calore familiare</i>	1.86	.900	1.00	- 0.86
<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>	2.00	.816	1.50	- 0.50
<i>Autenticità degli affetti espressi</i>	2.57	.787	1.50	- 1.07
<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>	1.86	.690	1.75	- 0.11
<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>	2.29	.951	2.00	- 0.29
<i>Sostegno e cooperazione</i>	2.29	.756	1.75	- 0.54
<i>Conflitti ed interferenze</i>	2.43	.787	2.00	- 0.43
<i>Coinvolgimento</i>	1.86	.900	1.25	- 0.61
<i>Autoregolazione</i>	2.00	.816	1.75	- 0.25
PUNTEGGIO GLOBALE	31.00	8.206	22.00	- 9

Non è possibile effettuare lo stesso confronto con la codifica FAAS del secondo video LTP di Nora e della sua famiglia dal momento che non si è a conoscenza dell’effettivo intervallo di tempo trascorso dal primo, pertanto confrontare i risultati ottenuti con quelli riportati nella Tabella 2 dello studio considerato, che si riferiscono ad un tempo t1 corrispondente ai 12 mesi successivi di trattamento, potrebbe essere fuorviante e poco corretto.

Nello studio infatti, in riferimento all’efficacia nell’applicazione dell’LTP, le autrici riferiscono di aver individuato dei risultati statisticamente significativi che confermano parzialmente l’importanza di un approccio di intervento integrato nel lungo termine, riscontrando dei miglioramenti nelle dinamiche interattive familiari solo per alcune variabili.

Le autrici sottolineano però come una limitazione importante del loro studio e dei risultati ottenuti sia da ricondursi alla frequenza con cui sono state impostate le sessioni di video-feedback, ovvero ogni sei mesi, a differenza di quanto descritto invece dalla letteratura che prevede l’applicazione del video-feedback ogni due settimane o una volta al mese (Gatta M., *et al.*, 2016).

L'intervento di supporto alla genitorialità per i genitori di Nora infatti è stato scandito da incontri a cadenza quindicinale in cui ai colloqui si è alternato il video-feedback, pertanto si può supporre che questa maggiore intensità nell'intervento possa aver contribuito alla strutturazione di una più intensa alleanza terapeutica tra i genitori e l'équipe, "*essenziale per determinare un cambiamento significativo nelle dinamiche interattive familiari*" (*ibidem*; pag 27), quale effettivamente si è riscontrato per Nora e i suoi genitori tra la prima videoregistrazione LTP e la successiva e come emerso dalle codifiche tanto dalla "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche" quanto dalla FAAS.

2. Considerazioni sull'applicazione della "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche"

Il valore dell'applicazione della scheda proposta in questa tesi si può derivare anche da alcune considerazioni emerse nel corso dell'applicazione della scheda stessa per la codifica dei video LTP.

Come premessa a tali considerazioni però è importante sottolineare un aspetto di notevole rilevanza e influenza, ovvero il caso clinico preso in esame.

La ridotta numerosità campionaria ha senz'altro costituito il limite maggiore di questa tesi per il fatto che i risultati ottenuti, per quanto si sia fatto riferimento ad un sistema di codifica standardizzato (le scale della FAAS) e alla letteratura (Gatta M., *et al.*, 2016), non possono essere sicuramente ritenuti statisticamente significativi né tantomeno rappresentativi della popolazione clinica con cui solitamente il tnp ee entra in contatto.

Tale limite però può essere riconosciuto anche come l'aspetto più stimolante nell'ottica di ampliare la sperimentazione della scheda proposta ad altre famiglie, con bambini di età diverse e con altre patologie, nel tentativo di indagare la popolazione tipica che afferisce ai servizi di neuropsichiatria infantile e che può necessitare e beneficiare di un intervento neuropsicomotorio.

Un'altra importante limitazione all'osservazione e all'analisi dei video e, di conseguenza, all'applicazione della scheda, è stata data da alcuni filtri per la tutela della privacy applicati alle videoregistrazioni che non hanno reso possibile la valutazione degli items riguardanti le dinamiche dello sguardo e della mimica facciale, componenti cardinali

degli scambi interattivi, influenzando pertanto sull'elaborazione dei punteggi parziali delle singole sequenze e globali dei due video.

Inoltre, anche se in maniera più marginale rispetto ai filtri per la privacy, l'origine straniera della famiglia ha rappresentato un ostacolo nella comprensione completa di tutte le conversazioni che hanno accompagnato gli scambi interattivi.

Se da un lato infatti molte informazioni si possono ricavare anche solo dall'analisi del tono della voce e dalla natura delle vocalizzazioni (simultanee e/o alternate), è vero anche che la comprensione del contenuto delle conversazioni ha un suo proprio valore per il fatto che contribuisce a chiarire le intenzioni dei membri nel momento in cui si propongono di fare qualcosa (nel caso dell'LTP si può pensare a delle proposte di gioco o alla gestione delle transizioni da una sequenza all'altra) o lo stato emotivo-affettivo con cui ogni membro della triade vive lo scambio interattivo (si possono pensare a tutta una serie di impliciti o di affermazioni dirette che afferiscono e regolano il grande capitolo della pragmatica della comunicazione).

Date tali premesse, un primo punto di forza della "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche" è dato dal fatto che permette, per ogni item di ciascuna sequenza, di andare a valutare in maniera specifica ogni singolo membro della triade, anche quando nelle prime due sequenze un genitore è attivo mentre l'altro ricopre il ruolo di osservatore o quando invece entrambi rivestono un ruolo più passivo come nell'ultima sequenza.

Se anche le scale della FAAS prendono in considerazione la triade nel suo insieme, tanto che il punteggio che si va ad attribuire restituisce una visione globale, peculiarità della scheda proposta è proprio la costante valutazione di ogni singolo membro.

Questo aspetto si pone dunque come un ulteriore incentivo alla sperimentazione futura della scheda proposta poiché, se da un lato i comportamenti di ciascuno sono inevitabilmente influenzati dalla presenza degli altri, la maggiore specificità nell'analisi dei singoli potrebbe contribuire e facilitare il riconoscimento delle potenzialità di ciascuno, potenzialità da poter poi cogliere ed enfatizzare nel momento in cui si deve elaborare un intervento terapeutico.

Sulla scia di questo ragionamento un'altra considerazione riguarda un aspetto proprio del *Lausanne Trilogue Play*, che consiste nell'esaltare le caratteristiche della triade nel

momento in cui, come accade nella terza sequenza di gioco, tutti i membri sono coinvolti attivamente e simultaneamente nell'interazione di gioco.

Come già sottolineato, le considerazioni che possono derivare dall'analisi delle singole diadi non sarebbero sufficienti per restituire *in toto* il quadro dell'effettivo contesto all'interno del quale il bambino è inserito e, allo stesso modo, con l'analisi delle sole diadi non sarebbe possibile individuare le reali risorse della famiglia, punto di partenza imprescindibile per la costruzione di una solida alleanza terapeutica e per la programmazione di un qualsiasi intervento terapeutico.

La codifica di ogni sequenza garantisce quindi l'emergere degli aspetti che si manifestano in maniera distintiva e peculiare nelle interazioni delle singole diadi, mostrando come tali atteggiamenti vadano poi a dialogare all'interno di un contesto di condivisione e compartecipazione; in tal senso dunque, la "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche", soffermandosi su ogni singolo membro, permette di definire il contributo che ciascuno apporta allo scambio interattivo, guidando l'osservatore a riconoscere tutti quegli aspetti che definiscono la qualità delle interazioni triadiche, rendendole predittive per lo sviluppo emotivo-affettivo e psico-relazionale del bambino.

L'applicazione della scheda proposta ha permesso poi di riflettere su altri due aspetti di carattere maggiormente pratico: il primo punto riguarda le tempistiche dettate dall'applicazione della scheda.

Per quanto questa sia effettivamente sostanziosa, la codifica e la realizzazione dello scoring non richiedono al terapeuta un eccessivo investimento di tempo, infatti considerando come durata media di un video LTP un tempo di circa 15 minuti ne possono essere richiesti altrettanti per la compilazione della scheda; complessivamente quindi la velocità nella codifica si può definire:

- direttamente proporzionale all'esperienza dell'osservatore e alla sua conoscenza della scheda, che gli consentono dunque di cogliere istantaneamente gli aspetti da valutare;
- inversamente proporzionale alla quantità di annotazioni e/o considerazioni che il terapeuta deve riportare manualmente per poter poi usufruire al meglio dei punteggi assegnati ai vari items.

In tal senso dunque la scheda proposta può trovare un'ulteriore corrispondenza con la FAAS, sistema di codifica anch'esso caratterizzato di per sé da una certa rapidità nella

compilazione, specialmente in funzione dell'esperienza dell'osservatore e della sua conoscenza delle scale in esso presenti.

Tuttavia non è sufficiente la velocità di codifica garantita da questi due sistemi di valutazione per poter definire l'intero processo di analisi delle dinamiche familiari tramite l'applicazione dell'LTP un processo rapido. Come si è visto anche per la famiglia di Nora, i genitori non sono stati subito pronti ad accettare la proposta dell'LTP per cui se si intende considerare l'intero processo, che origina dall'intenzione dell'équipe di applicare il paradigma LTP all'effettiva realizzazione della videoregistrazione, occorre tenere in considerazione anche le tempistiche necessarie per organizzare e strutturare il setting per la ripresa ma soprattutto il tempo per realizzare una buona alleanza terapeutica con la famiglia, tale da permettere poi all'équipe di avanzare la proposta dell'LTP e ai genitori di valutarla ed eventualmente accettarla.

La seconda e ultima considerazione riguarda invece la versatilità che il modello dell'LTP potrebbe assumere come strumento per il tnpce.

Apportando alcuni adattamenti infatti, il setting previsto dall'LTP potrebbe essere facilmente replicato all'interno di una stanza di neuropsicomotricità in cui è già prevista la presenza del tavolino e in cui si ha a disposizione una quantità di giochi maggiore rispetto a quanto potenzialmente si può trovare nei reparti di neuropsichiatria infantile; inoltre avendo più materiali tra cui scegliere ci sarebbero più probabilità di individuare dei giochi di interesse per il bambino, che aumentino la sua motivazione ad intraprendere con i genitori degli scambi interattivi.

Le stanze di neuropsicomotricità sono contraddistinte inoltre dalla presenza dello "spazio sensomotorio", in cui il bambino ha la possibilità di sperimentarsi e di vivere il piacere del movimento e delle sensazioni e percezioni che il movimento stesso gli procura; sapendo che il gioco sensomotorio è tipico dei primi anni di vita e che fondamentali in questi primi anni sono proprio le esperienze di dialogo tonico e di sperimentazione corporea tra il bambino e i suoi genitori, potrebbe essere un'interessante apertura per degli studi futuri approfondire la validità e l'efficacia dell'applicazione del modello LTP ad un contesto di gioco triadico di tipo sensomotorio.

In conclusione si può affermare quindi che quest'ultima considerazione valorizza sicuramente ancora di più l'obiettivo di questa tesi, ovvero il fatto che il paradigma del *Lausanne Trilogue Play*, come strumento di osservazione e analisi delle interazioni

triadiche, possa rappresentare una risorsa anche per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva.

2.1. I possibili risvolti clinici

A fronte dei risultati ottenuti con l'applicazione della "Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche", e nel confronto con gli altri professionisti dell'équipe, il terapeuta può individuare il contributo ideale da mettere a disposizione della famiglia, alla luce delle potenzialità, delle criticità e dei bisogni che questa manifesta.

Le possibilità di intervento si possono declinare essenzialmente in tre tipologie:

- delle attività di *counseling*;
- degli interventi mediati dal genitore, con attività di *parent-training*;
- l'affiancamento negli interventi di supporto alla genitorialità condotti da altri professionisti.

Attività di counseling.

Il principio sottostante questa tipologia di intervento riguarda il passaggio di nozioni e conoscenze, dal momento che viene data ai genitori la possibilità di "*acquire abilità e competenze di cui sono deficitari grazie all'apprendimento mutuato da qualche esperto nel campo di interesse specifico*" (Zambianchi E., 2012; pag 85); variegata possono essere le modalità con cui tale trasmissione di contenuti avviene, individualmente per ogni coppia genitoriale o in gruppo, secondo delle tematiche comuni o in funzione delle necessità dei singoli.

Questo tipo di intervento può essere messo in atto nel caso in cui le videoregistrazioni LTP non restituiscano un quadro familiare così fortemente compromesso da richiedere un intervento che vada oltre la consegna di suggerimenti e/o indicazioni circa la gestione dell'ambiente domestico o l'organizzazione delle attività di gioco e delle routine domestiche.

Di grande utilità e fortemente diffuso per le attività di *counseling* è il riferimento al Modello dei *Touchpoints*, elaborato dal pediatra statunitense Terry B. Brazelton e dal collega Joshua Sparrow, che individua le tappe dello sviluppo in epoca pre- che postnatale che maggiormente disorganizzano il bambino e i suoi genitori.

Secondo Brazelton, i medici e i professionisti sanitari possono fornire un contributo determinante al buon funzionamento del sistema familiare dando “*le informazioni necessarie per preparare i genitori a capire e favorire lo sviluppo del bambino*” (*I touchpoint*, 2001; pag 22) oltre che a “*prevenire l’insorgere di pattern sbagliati*” (*ibidem*) assumendo come linea guida su cui impostare la propria relazione ed alleanza con i genitori alcuni dei principi fondanti il Modello dei *Touchpoints* (cfr: Brazelton T. B., Sparrow J., 2003; pag 2, Tabella 1), ovvero:

- la valorizzazione e la comprensione della relazione tra il professionista e i genitori;
- l’utilizzo del comportamento del bambino come linguaggio a disposizione del professionista per riportare i genitori nel “qui ed ora”, aiutandoli a riconoscere le competenze già in suo possesso e a comprendere il suo funzionamento sulla base del suo comportamento;
- il focus sulla relazione triadica bambino-genitori;
- la ricerca di tutte le opportunità per supportare le competenze della triade;

tenendo sempre in considerazione che i genitori sono i massimi esperti del loro bambino. Il Modello dei *Touchpoints* dunque può costituire un’importante risorsa per “*sostenere i genitori nella comprensione dello sviluppo del loro bambino nel corso di tutta l’infanzia*” (*I touchpoint*, 2001; pag 24) ed affiancare quindi i professionisti sanitari nel fornire loro le informazioni, i suggerimenti e i consigli di cui hanno bisogno all’interno di un intervento di *counseling*.

Interventi mediati dai genitori.

Nel caso in cui l’osservazione e la codifica dell’LTP restituiscano un quadro più critico, il tnpce può definire una tipologia di intervento che sia mediata dai genitori.

La Linea guida 21, documento di interesse specifico per il trattamento di bambini e adolescenti con Disturbi dello Spettro Autistico, definisce i programmi di intervento mediato dai genitori come “*interventi sistematici e modalità di comunicazione organizzati secondo specifiche sequenze, che il genitore, previa formazione specifica, eroga al figlio con obiettivi precisi e sotto la supervisione degli specialisti che lo affiancano*” (I.S.S., *Linea guida 21*, 2011, agg. 2015; pag 25-26).

Si tratta quindi di una tipologia di intervento molto più strutturata e in cui risulta evidente il maggiore coinvolgimento reciproco da parte dei professionisti e dei genitori, che si

esprime in un vero e proprio *parent-training*, ovvero in un'attività di affiancamento e di formazione dei genitori da parte del professionista allo scopo di “*aumentarne la consapevolezza e le competenze nell'affrontare e risolvere problemi inerenti il percorso di crescita dei figli*” (Zambianchi E., 2012; pag 85).

Anche in questo caso la formazione dei genitori può essere svolta individualmente o in gruppo, per interessi comuni o in funzione di specifiche necessità, ma il concetto principale di base è quello di predisporre delle condizioni che prevedano il coinvolgimento primario dei genitori proprio in virtù del determinante contributo che essi possono apportare al corretto sviluppo dei figli tramite il cambiamento di alcuni comportamenti disfunzionali, “*offrendo loro un aiuto specialistico utile a sviluppare comportamenti positivi e a modificare le modalità interattive coi bambini e con i ragazzi*” (*ibidem*).

Molteplici possono essere le tipologie di intervento mediato dai genitori e sicuramente un primo criterio di scelta è da ricondursi alla formazione specifica del terapeuta, che può seguire un approccio maggiormente cognitivo-comportamentale o abbracciare un indirizzo di tipo evolutivo.

“*Fondamentali tra i metodi di trattamento che hanno un supporto empirico sono i trattamenti basati sull'analisi del comportamento applicata*” (Matson Johnny L., Mahan S., LoVullo Santino V., 2009; pag 961): il metodo ABA (*Applied Behavior Analysis*), emblematico degli interventi cognitivo-comportamentali, è un approccio per cui i comportamenti del bambino vengono osservati in funzione dei loro antecedenti e delle loro conseguenze, per comprendere le relazioni che intercorrono tra questi elementi e il contesto in cui tali comportamenti si verificano, da cui poi si va a programmare un trattamento che verte alla modifica del comportamento considerato.

Dal metodo ABA sono derivate diverse tipologie di interventi di tipo comportamentale, definite “tradizionali” o “neo-comportamentali” (SINPIA, *Linee Guida per l'Autismo*, 2005); quest'ultime in particolare fanno riferimento all'adattamento e all'implementazione del paradigma dell'ABA negli ambienti naturali del bambino per facilitarne la generalizzazione delle competenze apprese e da qui ne discende dunque il maggior coinvolgimento dei genitori tramite dei programmi di *parent-training*.

Pur non essendo un intervento di matrice strettamente comportamentale, ma utilizzando alcune tecniche comportamentali come il rinforzo, il Programma TEACCH (*Treatment*

and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) rappresenta un'altra tipologia di intervento particolarmente strutturata in cui la collaborazione con la famiglia si presenta come uno dei principi fondamentali del Programma stesso, o di quella che viene definita la "filosofia TEACCH" (Arduino Giuseppe M., *et al.*, 2002), per il fatto che "i genitori sono considerati la fonte più attendibile di informazioni [...] e vengono coinvolti nel programma di trattamento, sia per consentire la generalizzazione delle competenze acquisite sia per garantire una coerenza di approccio in ogni attività di vita del soggetto" (SINPIA, *Linee Guida per l'Autismo*, 2005; pag 50).

A differenza dell'ABA, che si focalizza con particolare attenzione sui comportamenti, il Programma TEACCH considera invece i punti di forza e di debolezza del bambino ed interviene sulla strutturazione del contesto ambientale affinché questo possa essere quanto più funzionale possibile all'apprendimento da parte del bambino (SINPIA, *Linee Guida per l'Autismo*, 2005).

Rappresentativo invece degli interventi mediati dai genitori che seguono un approccio di tipo evolutivo è sicuramente il P-ESDM (*Parenting – Early Start Denver Model*), introdotto nel panorama degli interventi riabilitativi come estensione ed implementazione a scuola e in famiglia dell'originario Denver Model.

Pur essendo rivolto in maniera particolare ai bambini con Disturbi dello Spettro Autistico, questo modello può essere comunque adattato anche ad altri bambini e si struttura secondo una successione di "Dieci Passi" in cui vengono fornite ai genitori delle tecniche per poter giocare in maniera più funzionale con il proprio bambino.

La centralità del metodo si individua proprio nell'attribuzione di una notevole importanza alle attività di gioco, quali ricche fonti di apprendimento e occasioni preziose da offrire al bambino per entrare in relazione con l'altro, promuovendo in particolare i processi di assimilazione e generalizzazione, lo sviluppo di affetti positivi e del pensiero simbolico (SINPIA, *Linee Guida per l'Autismo*, 2005)

Il modello di intervento avanzato da Greenspan e colleghi, il *Developmental Intervention Model* e, ancor di più, il fulcro del trattamento, il cosiddetto "floor time", si strutturano sull'assunto che "la 'lesione emotiva' precede la 'lesione cognitiva'" (SINPIA, *Linee Guida per l'Autismo*, 2005; pag 51).

Questo modello si contraddistingue per dare un grande peso all'individuazione del profilo e del livello di sviluppo emotivo e funzionale del bambino, al suo profilo sensori-motorio nell'osservazione delle modalità di processazione sensoriale e alle tipologie di relazioni che instaura con le figure adulte di riferimento; infatti, l'acronimo D.I.R., con il quale è per l'appunto noto questo tipo di intervento, esplicita questi tre pilastri, ovvero il fatto che sia un modello basato sullo sviluppo (*Developmental*), sulle differenze individuali (*Individual differences*) e sulle relazioni significative (*Relationship-based*).

Un'altra tipologia di intervento ad indirizzo evolutivo, rivolto in maniera particolare ai bambini con Disturbi dello Spettro Autistico, è il PACT (*Pre-school Autism Communication Therapy*), che riassume e ripropone all'interno di un contesto terapeutico gli stessi principi dell'LTP, dal momento che si tratta di un intervento “*basato sulla teoria, mediato dai genitori e supportato dai video*” (Aldred C., et al., 2010; pag 2)

Obiettivo primario del PACT è quello di sostenere i genitori nel creare un contesto interattivo efficace e in cui le loro modalità di comunicazione siano in linea con le competenze del bambino, insegnando loro ad “*identificare delle finestre di opportunità per intensificare la comunicazione emergente, elicitare l'intenzionalità del bambino e facilitare le interazioni congiunte, mirando inoltre a migliorare le traiettorie di sviluppo anormali*” (Aldred C., et al., 2010; pag 3).

Uno dei principi generali di questo intervento sta nel fatto che implica un notevole coinvolgimento da parte dei genitori che vengono affiancati dal terapeuta in attività di video-feedback: dopo aver ripreso delle sessioni di gioco genitore-bambino, il terapeuta insieme ai genitori analizza i video alla ricerca di tutti gli episodi positivi all'interno dello scambio interattivo con l'obiettivo di riflettervi e individuare, a partire da questi, degli obiettivi specifici e altamente personalizzati.

Questi e molti altri modelli di intervento possono quindi essere presi in considerazione dal tnpce nell'ottica di realizzare un intervento che coinvolga in maniera diretta e attiva i genitori all'interno del progetto riabilitativo, considerando di volta in volta le caratteristiche del bambino e della sua famiglia e andando a valutare quale intervento corrisponde al meglio alle esigenze, alle possibilità e alle potenzialità manifestate dalla triade ed evidenziate dalla codifica degli LTP.

Affiancamento negli interventi di supporto alla genitorialità.

Vi possono essere poi delle situazioni in cui qualsiasi tipo di intervento riabilitativo, come quello neuropsicomotorio, per essere effettivamente efficace deve essere preceduto o per lo meno affiancato da un intervento condotto da altri professionisti, come nel caso degli interventi di supporto alla genitorialità.

Come avvenuto per la famiglia considerata per questa tesi, un affiancamento durante il percorso di supporto alla genitorialità sarebbe stato di grande valore ed utilità, per quanto poi alla bambina, nonostante la sua storia di prematurità, non sia stato necessario un intervento di neuropsicomotricità, come potrebbe invece verificarsi in altre situazioni.

In questi casi infatti può essere necessario che il tnpce ricopra inizialmente un ruolo più marginale, ma non per questo meno importante, andando a contribuire con la sua esperienza e con le sue competenze e collaborando, come previsto dal suo profilo professionale, con gli altri professionisti dell'équipe per elaborare dei programmi di prevenzione al fine di fornire alla coppia genitoriale un servizio adatto e corrispondente ai loro bisogni (D.M. 17 gennaio 1997, n. 56), gettando inoltre le basi per la creazione di una sua futura alleanza terapeutica con la famiglia, qualora il bambino necessiti poi di un trattamento neuropsicomotorio.

Capitolo 5

CONCLUSIONI

L'approccio olistico nei confronti del bambino presuppone che qualsiasi intervento debba prendere in considerazione il contesto familiare in cui è inserito, data la possibilità dello studio delle interazioni familiari di rilevare i fattori di rischio e i fattori protettivi che determinano le traiettorie evolutive del bambino stesso; in quest'ottica quindi si colloca molto bene il paradigma del *Lausanne Trilogue Play*, che fa della famiglia e delle sue dinamiche il proprio centro focale.

L'LTP rappresenta “*un punto di svolta nella ricerca sulla famiglia e un punto d'incontro tra i contributi dei teorici della famiglia e dei ricercatori dello sviluppo*” (Venturelli E., et al., 2016; pag 657), proprio perché gli studi in cui è stato impiegato hanno arricchito la letteratura scientifica e hanno permesso alla clinica di attingere e adattarsi alla luce delle ultime evidenze emerse.

Ne deriva pertanto che l'approccio da adottare non può prescindere dalla considerazione del bambino come parte di un sistema familiare più ampio e deve quindi rispondere al principio di cura focalizzato sull'intera famiglia.

L'espressione “*Family-Centered Care*” FCC descrive “*una modalità di prendersi cura dei bambini e delle loro famiglie all'interno dei servizi sanitari che assicura una pianificazione delle cure intorno all'intera famiglia, non solo al singolo bambino/persona, e in cui tutti i membri della famiglia vengono riconosciuti come destinatari delle cure*” (Shields L., Pratt J., Hunter H., 2006; pag 1318).

A Bowlby e ai coniugi Robertson va attribuito il merito di aver dato inizio allo sviluppo e soprattutto alla diffusione della FCC (Jolley J., Shields L., 2009) che si è protratta nel tempo tanto che anche della letteratura “*riconosce ormai unanimemente l'incidenza terapeutica che possono avere i genitori [...] al punto di definire decisivo il loro intervento nel bilancio trattamentale, in termini di esiti del processo abilitativo/riabilitativo*” (Gison G., Bonifacio A., Minghelli E., *Autismo e psicomotricità*, 2012; pag 31).

In tal senso si viene a collocare il tnpce che ha come strumenti a sua disposizione “*colloqui, somministrazione questionari, visione filmati familiari, visione sequenze filmate di terapia e/o osservazioni attraverso specchio unidirezionale, sedute di gioco*

congiunto” (*Fondamenti di riabilitazione in età evolutiva*, a cura di Donatella Valente, 2015; pag 180).

Ecco dunque la possibilità di utilizzare l’LTP per analizzare le dinamiche triadiche e contribuire così alla formulazione di un intervento mirato a sostenere la famiglia, servendosi dell’LTP per caratterizzare i propri interventi sulla base dei risultati ottenuti tramite la “Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche”.

In conclusione occorre ribadire due concetti fondamentali per giustificare lo scopo della tesi e i risultati ottenuti che valorizzano l’impiego dell’LTP da parte del tnpee.

Il primo riguarda il contesto d’équipe all’interno del quale il tnpee può contribuire grazie ad una valutazione neuropsicomotoria dell’LTP, il secondo invece va a ribadire come il limite dato dalla ridotta numerosità campionaria sia da riconoscere come il principale incentivo per degli approfondimenti futuri, nell’ottica di sperimentare la validità della “Scheda neuropsicomotoria delle interazioni triadiche” su uno spettro quanto più rappresentativo possibile, per fasce d’età e patologia, della popolazione che afferrisce ai servizi di neuropsichiatria infantile e necessita di un trattamento neuropsicomotorio, in modo da rendere effettivamente il paradigma del *Lausanne Trilogue Play* una risorsa per il terapeuta della neuro e psicomotricità dell’età evolutiva.

BIBLIOGRAFIA

1. Aldred C., et al., *Pre-School Autism Communication Trial (PACT)*, 2010.
Disponibile on-line all'indirizzo:
<http://research.bmh.manchester.ac.uk/pact/about/PACTtherapydescription.pdf>
2. Ammaniti M., Gallese V., *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*, trad. it. Cristina Trentini, Prima Edizione, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2014
(tit. orig. *The Birth of Intersubjectivity. Psychodynamics, Neurobiology, and the Self*)
3. Arduino Giuseppe M., et al., *L'approccio TEACCH: esperienze ambulatoriali, domiciliari e scolastiche con un gruppo di bambini autistici*, "Difficoltà di apprendimento" Edizioni Erickson Trento, 8(1): 85-102), 2002
4. Argentieri S., *Il padre materno*, Prima Edizione, Torino: Einaudi, 2014
5. Beebe B., Lachmann F. M., *The Contribution of Mother-Infant Mutual Influence to the Origins of Self- and Object Representation*, "Psychoanalytic Psychology", 5(4): 305-337, 1988
6. Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità. Pensare l'azione in educazione e terapia*, Prima Edizione, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2011
7. Berti E., Comunello F., Savini P. M., *Il contratto terapeutico in terapia psicomotoria. Dall'osservazione al progetto*, Prima Edizione, Bergamo: Edizioni Junior, 2002
8. Bonifacio A., Gison G., *L'approccio neuropsicomotorio ai disturbi della regolazione*, "Psicomotricità" Edizioni Erickson, 15(2): 17-24, 2011
9. Brazelton T. Berry, *Il bambino da 0 a 3 anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*, trad. it. Prof. Giuseppe Ferrari, Sesta Edizione, Milano: BUR Rizzoli, 2021

- (ed. orig. *Touchpoints - Birth to 3*. Da Capo Press, Cambridge, Massachusetts, USA, 1992)
10. Brazelton T. B., Sparrow J., *The Touchpoints TM Model of Development*, 2003.
Disponibile on-line all'indirizzo:
http://www.brazeltontouchpoints.org/wpcontent/uploads/2011/09/Touchpoints_Model_of_Development_Aug_2007.pdf
 11. Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Seconda Edizione, Bologna: Il Mulino, 2007
 12. Carneiro C., Corboz-Warnery A., Fivaz-Depeursinge E., *The Prenatal Lausanne Trilogue Play: a new observational assessment tool of the prenatal co-parenting alliance*, "Infant Mental Health Journal", 27(2): 207-228, 2006
 13. Caruana P., *Timbrica e Prosemmica*, "Personal Branding Day", 2013
 14. Cigoli V., *La realtà familiare: legami in azione e legami rappresentati*, "Psicobiettivo", 26(3): 13-35, 2006
 15. Creaghe N., Quinn S., Kidd E., *Symbolic play provides a fertile context for language development*, "Infancy", 26(6): 980-1010, 2021
 16. Cuva S., *Il concetto di regolazione: implicazioni per lo sviluppo normale e patologico*, "Psicomotricità" Edizioni Erickson, 15(2): 3-8, 2011
 17. Damen S., et al., *Intersubjectivity Effects of the High-Quality Communication Intervention in People With Deafblindness*, "Journal of Deaf Studies and Deaf Education", 20(2): 191-201, 2015
 18. Davis N. O., Carter A. S., *Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum Disorders: Associations with Child Characteristics*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 38: 1278-1291, 2008
 19. Dondi A., *Disabilità, trauma familiare e resilienza. Il peso della normalità per fratelli e sorelle delle persone disabili*, "Quaderni di Psicologia, Analisi transazionale e Scienze Umane", 49: 117-142, 2008

20. Donnelly S., Kidd E., *The Longitudinal Relationship Between Conversational Turn-Taking and Vocabulary Growth in Early Language Development*, “Child Development”, 92(2): 609-625, 2021
21. Favez N., et al., *The Family Alliance Assessment Scales: Steps toward Validity and Reliability of an Observational Assessment Tool for Early Family Interactions*, “Journal of Child and Family Studies”, 20(1): 23-37, 2011
22. *Fondamenti di riabilitazione in età evolutiva*, a cura di Donatella Valente, Roma: Carrocci Faber, 2015 (Terza Ristampa; Prima Edizione 2009)
23. Gatta M., et al., *Emotional Difficulties in Adolescence: Psychopathology and Family Interactions*, “International Neuropsychiatric Disease Journal”, 4(1): 47-54, 2015
24. Gatta M., Del Col L., Battistella P. A., *The Italian Health Ministry Project: The Lausanne Trilogue Play as A Psychodiagnostic And Therapeutic Tool in a Public Neuropsychiatry Unit. Preliminary Findings*, “Interdisciplinary Journal of Family Studies”, 21(1): 1-13, 2016
25. Gatta M., et al., *The Lausanne Trilogue Play within the outcome evaluation in infant mental health: a preliminary report*, “Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome”, 19: 19-30, 2016
26. Gatta M., et al., *A psychological Perspective on Preterm Children: The Influence of Contextual Factors on Quality of Family Interactions*, “BioMed Research International”, Article ID 9152627: 1-10, 2017
27. Gatta M., et al., *Assessment and intervention in mental health services for children and adolescents using the Lausanne Trilogue Play*, “Clinical Neuropsychiatry”, 14(3): 216-225, 2017
28. Gatta M., et al., *Contribution of Analyses on Triadic Relationships to Diagnostic and Treatment Planning in Developmental Psychopathology*, “Psychological Reports”, 120(2): 290-304, 2017

29. Gatta M., et al., *Triadic interactions in families with preterm children: a comparative study with children born at term*, "Neuropsychiatric Disease and Treatment", 13: 2375-2388, 2017
30. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, *Decreto Ministeriale 17 gennaio 1997, n. 56*
31. Giordano R., *Cambiamenti di prospettiva nello studio della prosodia: funzionalità e proprietà linguistiche dell'intonazione*, "Testi e linguaggi", 2: 149-162, 2008
32. Gison G., Bonifacio A., Minghelli E., *Autismo e psicomotricità. Strumenti e prove di efficacia nell'intervento neuro e psicomotorio precoce*, Prima Edizione, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2012
33. Gratier M., et al., *Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants*, "Frontiers in Psychology", 1167(6): 1-10, 2015
34. Greenspan Stanley I., Wieder S., *Trattare l'autismo. Il metodo Floortime per aiutare il bambino a rompere l'isolamento e a comunicare*, a cura di Maria Teresa Sindelar, Prima Edizione, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2007
(ed. orig. *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think*, Da Capo Lifelong Books, Boston, Massachusetts, USA, 2006)
35. Hains S. M. J., Muir D. W., *Infant Sensitivity to Adult Eye Direction*, "Society for Research in Child Development", 67(5): 1940-1951, 1996
36. Hedenbro M., Rydelius P., *Early interaction between infants and their parents predicts social competence at the age of four*, "Acta Pædiatrica", 103: 268-274, 2014
37. Hood Bruce M., Willen J. D., Driver J., *Adult's eyes trigger shifts of visual attention in human infants*, "Psychological Science", 9(2): 131-134, 1998
38. *I touchpoint: prevenire i problemi nella relazione genitore-bambino*, traduzione di Rita Semprini, "Quaderni acp", 8(6): 20-24, 2001

39. Imbasciati A., Dabrassi F., Cena L., *Psicologia clinica perinatale. Vademecum per tutti gli addetti alla nascita (genitori inclusi)*, Padova: Piccin, 2007
40. Istituto Superiore di Sanità, Ministero della Salute, *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti. Linea guida 21*, ottobre 2011 (aggiornamento: ottobre 2015)
41. Johnson Mark H., Posner Michael I., Rothbart Mary K., *Components of Visual Orienting in Early Infancy: Contingency Learning, Anticipatory Looking, and Disengaging*, "Journal of Cognitive Neuroscience", 3(4): 335-344, 1991
42. Jolley J., Shields L., *The Evolution of Family-Centered Care*, "Journal of Pediatric Nursing", 24(2): 164-170, 2009
43. Kilroy E., Aziz-Zadeh L., Cermak S., *Ayres Theories of Autism and Sensory Integration Revisited: What Contemporary Neuroscience Has to Say*, "Brain Science", 9(3): 68, 2019
44. *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, a cura di Cristina Riva Crugnola, Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999
45. *La valutazione psicologica dello sviluppo. Metodi e strumenti*, a cura di Sabrina Bonichini, Roma: Carrocci Editore, 2019 (Prima Edizione 2017)
46. Matson Johnny L., Mahan S., LoVullo Santino V., *Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities*, "Research in Developmental Disabilities", 30: 961-968, 2009
47. Militeri R., *Neuropsichiatria Infantile*, Settima Edizione, Napoli: Idelson Gnocchi, 2021
48. Migliore M., *Il processo di accettazione del figlio con disabilità*, "Psicoterapeuti in-formazione", 6: 15-31, 2011
49. Nadel J., *Imitare per crescere. Nello sviluppo infantile e nel bambino con autismo*, trad. it. Annarita Contaldo, Prima Edizione, Roma: Giovanni Fioriti Editore, 2016

- (ed. orig. *Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Dunod, Paris, 2011)
50. Orr E., Geva R., *Symbolic play and language development*, "Infant Behaviour and Development", 38: 147-161, 2015
51. Pollok N., *Sensory integration: A review of the current state of the evidence*, "Occupational Therapy Now", 11(5): 6-10, 2009
52. *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, a cura di Luigia Camaioni, Bologna: Il Mulino, 2001
53. Rogers Sally J., Dawson G., Vismara Laurie A., *Un intervento precoce per il tuo bambino con autisme. Come utilizzare l'Early Start Denver Model in famiglia*, a cura di Costanza Colombi, Antonio Narzisi, Simone Cuva, Natasha Chericoni e Giovanni Valeri, Prima Edizione, Firenze: Hogrefe Editore, 2015
(ed. orig. *An Early Start for your Child with Autism. Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communicate, and Learn*, The Guilford Press, New York, USA, 2012)
54. Rollins P. R., Greenwald L. C., *Affect Attunement during mother-infant interactions: how specific intensities predict the stability of infants' coordinated joint attention skills*, "Imagination, Cognition and Personality", 32(4): 339-366, 2013
55. Sheridan Mary D., *Dalla nascita ai cinque anni. Le tappe fondamentali dello sviluppo*, trad. it. Carmen Marchetti, Prima Edizione, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2009
(ed. orig. *From Birth to Five Years. Children's Developmental Progress*, Seconda Edizione, Londra: Routledge, 2008 - Prima Edizione 1997)
56. Shields L., Pratt J., Hunter H., *Family centred care: a review of qualitative studies*, "Journal of Clinical Nursing", 15: 1317-1323, 2006

57. Simonelli A., Bighin M., *The prenatal Lausanne Trilogue Play: methodological skills of coparenting assessment*, "Psicologia clinica dello sviluppo", 16(3): 531-555, 2012
58. Simonelli A., Bighin M., De Palo F., *Coparenting interactions observed by the Prenatal Lausanne Trilogue Play: an italian replication study*, "Infant Mental Health Journal", 33(6): 609–619, 2012
59. SINPIA, *Linee Guida per l'Autismo. Raccomandazioni tecniche-operative per i servizi di neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 2005
60. Sorrentino Anna M., *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2022 (Prima Edizione 2006)
61. Stern Daniel N., *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella ricerca*, trad. it. Mario Speranza, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2022 (Prima Edizione 1998)
62. Tenaglia A., Rizzo M. A., *La Teoria di Integrazione Sensoriale di A. Jean Ayres*, "Questioni e idee in psicologia", 83: 1-3, 2020
63. Thabet J. Ben, *et al.*, *Répercussions psycho-affectives du handicap de l'enfant sur les parents (Psycho-emotional impact of a child's disability on parents)*, "Archives de Pédiatrie", 20: 9-16, 2013
64. Tomasello M., *et al.*, *Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition*, "Behavioural and Brain Science", 28(5): 675-735, 2005
65. Tomasello M., *Cooperation and Communication in the 2nd Year of Life*, "Child Development Perspectives", 1(1): 8-12, 2007
66. Trevarthen C., Aitken K. J., *Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 42(1): 3-48, 2001
67. Užgiris I. Č., *The Social Context of Infant Imitation*, "Social Influences and Socialization in Infancy. Genesis of Behavior", 6: 215-216, 1991

68. Venturelli E., *et al.*, *The study of Triadic Family Interactions: the Proposal of an Observational Procedure*, “Integrative Psychological and Behavioral Science”, 50: 655-683, 2016
69. Winnicott Donald W., *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, trad. it. Barbara Sambo, Roma: Edizioni Scientifiche Ma.Gi. srl, 2005
(ed. orig. *The Child, the Family, and the Outside World*, Penguin Books, USA, 1964)
70. Winnicott Donald W., *I bambini e le loro madri*, trad. it. Maria Lucia Mascagni e Renata Gaddini, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2022
(ed. orig. *Babies and Their Mothers*, Addison-Wesley Publishing Company, Inc. Boston, Massachusetts, USA, 1987)
71. Xaiz C., Micheli E., *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*, Prima Edizione, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2001 (Ristampa rivista e aggiornata 2022)
72. Zambianchi, E., *Support to parenting: Typologies of intervention and educational paths*, “Formazione & Insegnamento”, 10(3), 79–94, 2012

ALLEGATO 1

Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche

SCHEDA DI OSSERVAZIONE NEUROPSICOMOTORIA DELLE INTERAZIONI TRIADICHE

Data (1° osserv.)

Data (2° osserv.)

Nome e cognome

Data di nascita Età anagrafica (EC).....

Diagnosi

Comorbidità

Altre caratteristiche del bambino (*gravidanza, svezzamento e alimentazione, fratelli/sorelle, inserimento scolastico, etc*):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Mamma (nome e cognome; età)

Papà (nome e cognome; età)

Altre caratteristiche dei genitori (*stato di salute, familiarità per la patologia del figlio o per altre patologie, fratelli/sorelle, nazionalità, istruzione, occupazione, etc*):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

SEQUENZA: - BAMBINO

TONO	BAMBINO								I oss .../6
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione									
Sintonizzazione con l'altro									
Variazioni in risposta allo stato emotivo									

TONO	BAMBINO								II oss .../6
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione									
Sintonizzazione con l'altro									
Variazioni in risposta allo stato emotivo									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

.....

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO								I oss .../16
POSTURA	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Orientamento del corpo									
Movimenti globali del corpo									
Mimica gestuale									
SGUARDO									
Orientamento del capo									
Direzione dello sguardo									
Persistenza dello sguardo									
Triangolazione dello sguardo									
Mimica facciale									

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO								II oss .../16
POSTURA	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Orientamento del corpo									
Movimenti globali del corpo									
Mimica gestuale									
SGUARDO									
Orientamento del capo									
Direzione dello sguardo									
Persistenza dello sguardo									
Triangolazione dello sguardo									
Mimica facciale									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

.....

SEQUENZA: - BAMBINO

SPAZIO	BAMBINO								I oss
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Esplorazione e gestione dello spazio									.../6
INTERPERSONALE									
Spazio interpersonale									
Zona di comfort sociale									

SPAZIO	BAMBINO								II oss
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Esplorazione e gestione dello spazio									.../6
INTERPERSONALE									
Spazio interpersonale									
Zona di comfort sociale									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

.....

.....

.....

.....

TEMPO	BAMBINO								I oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa									.../8
Tempo di attenzione									
Tempo di permanenza									
Ritmo dell'interazione									

TEMPO	BAMBINO								II oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa									.../8
Tempo di attenzione									
Tempo di permanenza									
Ritmo dell'interazione									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: - BAMBINO

OGGETTI	BAMBINO								I oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco									.../6
In relazione alle competenze attese per età									
Come mezzo di interazione									

OGGETTI	BAMBINO								II oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco									.../6
In relazione alle competenze attese per età									
Come mezzo di interazione									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):

.....

VOCE	BAMBINO								I oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono									.../6
Vocalizzazioni simultanee									
Vocalizzazioni alternate									

VOCE	BAMBINO								II oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono									.../6
Vocalizzazioni simultanee									
Vocalizzazioni alternate									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetico-fonologici e/o difficoltà fonico-articolatorie, etc):

.....

SEQUENZA: - BAMBINO

MOVIMENTO	BAMBINO								I oss .../8
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									
Agilità									
Scioltezza									
Coordinazione									
Organizzazione motoria									

MOVIMENTO	BAMBINO								II oss .../8
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									
Agilità									
Scioltezza									
Coordinazione									
Organizzazione motoria									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO								I oss .../24
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)									
Orientamento verso gli stimoli									
Attivazione									
Attenzione									
Interesse per il volto umano									
Alternanza di turno									
Integrazione sensoriale									
SECONDARIA (9-18 mesi)									
Attenzione condivisa									
Intenzione condivisa									
Emozione congiunta									
Imitazione									
Turnazione									
Linguaggio e gioco simbolico									

SEQUENZA: - BAMBINO

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO							
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV
PRIMARIA (0-9 mesi)								
Orientamento verso gli stimoli								
Attivazione								
Attenzione								
Interesse per il volto umano								
Alteanza di turno								
Integrazione sensoriale								
SECONDARIA (9-18 mesi)								
Attenzione condivisa								
Intenzione condivisa								
Emozione congiunta								
Imitazione								
Turnazione								
Linguaggio e gioco simbolico								

**Il oss
.../24**

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

.....

Genitore nel ruolo di osservatore	A (1)	M (0.5)	NA (0)	I oss: .../1	A (1)	M (0.5)	NA (0)	Il oss: .../1
.....								

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (durata, gestione delle transizioni, etc)

.....

SEQUENZA: - BAMBINO

TONO	BAMBINO								I oss
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione									.../6
Sintonizzazione con l'altro									
Variazioni in risposta allo stato emotivo									

TONO	BAMBINO								II oss
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione									.../6
Sintonizzazione con l'altro									
Variazioni in risposta allo stato emotivo									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

.....

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO								I oss
POSTURA	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Orientamento del corpo									.../16
Movimenti globali del corpo									
Mimica gestuale									
SGUARDO									
Orientamento del capo									
Direzione dello sguardo									
Persistenza dello sguardo									
Triangolazione dello sguardo									
Mimica facciale									

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO								II oss
POSTURA	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Orientamento del corpo									.../16
Movimenti globali del corpo									
Mimica gestuale									
SGUARDO									
Orientamento del capo									
Direzione dello sguardo									
Persistenza dello sguardo									
Triangolazione dello sguardo									
Mimica facciale									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

.....

SEQUENZA: - BAMBINO

SPAZIO	BAMBINO								I oss
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Esplorazione e gestione dello spazio									.../6
INTERPERSONALE									
Spazio interpersonale									
Zona di comfort sociale									

SPAZIO	BAMBINO								II oss
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Esplorazione e gestione dello spazio									.../6
INTERPERSONALE									
Spazio interpersonale									
Zona di comfort sociale									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

.....

.....

.....

.....

TEMPO	BAMBINO								I oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa									.../8
Tempo di attenzione									
Tempo di permanenza									
Ritmo dell'interazione									

TEMPO	BAMBINO								II oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa									.../8
Tempo di attenzione									
Tempo di permanenza									
Ritmo dell'interazione									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: - BAMBINO

OGGETTI	BAMBINO								I oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco									.../6
In relazione alle competenze attese per età									
Come mezzo di interazione									

OGGETTI	BAMBINO								II oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco									.../6
In relazione alle competenze attese per età									
Come mezzo di interazione									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):

.....

.....

.....

.....

VOCE	BAMBINO								I oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono									.../6
Vocalizzazioni simultanee									
Vocalizzazioni alternate									

VOCE	BAMBINO								II oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono									.../6
Vocalizzazioni simultanee									
Vocalizzazioni alternate									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetico-fonologici e/o difficoltà fonico-articolatorie, etc):

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: - BAMBINO

MOVIMENTO	BAMBINO								I oss .../8
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									
Agilità									
Scioltezza									
Coordinazione									
Organizzazione motoria									

MOVIMENTO	BAMBINO								II oss .../8
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									
Agilità									
Scioltezza									
Coordinazione									
Organizzazione motoria									

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO								I oss .../24
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)									
Orientamento verso gli stimoli									
Attivazione									
Attenzione									
Interesse per il volto umano									
Alternanza di turno									
Integrazione sensoriale									
SECONDARIA (9-18 mesi)									
Attenzione condivisa									
Intenzione condivisa									
Emozione congiunta									
Imitazione									
Turnazione									
Linguaggio e gioco simbolico									

SEQUENZA: - BAMBINO

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO							
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV
PRIMARIA (0-9 mesi)								
Orientamento verso gli stimoli								
Attivazione								
Attenzione								
Interesse per il volto umano								
Alternanza di turno								
Integrazione sensoriale								
SECONDARIA (9-18 mesi)								
Attenzione condivisa								
Intenzione condivisa								
Emozione congiunta								
Imitazione								
Turnazione								
Linguaggio e gioco simbolico								

Il oss
.../24

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

.....

Genitore nel ruolo di osservatore	A (1)	M (0.5)	NA (0)	I oss: .../1	A (1)	M (0.5)	NA (0)	Il oss: .../1
.....								

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (durata, gestione delle transizioni, etc)

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione													
Sintonizzazione con l'altro													
Variazioni in risposta allo stato emotivo													
													.../9

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione													
Sintonizzazione con l'altro													
Variazioni in risposta allo stato emotivo													
													.../9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

.....

.....

.....

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
POSTURA	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Orientamento del corpo													
Movimenti globali del corpo													
Mimica gestuale													
SGUARDO													
Orientamento del capo													
Direzione dello sguardo													
Persistenza dello sguardo													
Triangolazione dello sguardo													
Mimica facciale													
													.../24

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA													II oss .../24
Orientamento del corpo													
Movimenti globali del corpo													
Mimica gestuale													
SGUARDO													
Orientamento del capo													
Direzione dello sguardo													
Persistenza dello sguardo													
Triangolazione dello sguardo													
Mimica facciale													

NOTE (interferenze da parte di un genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

.....

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													I oss .../9
Esplorazione e gestione dello spazio													
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale													
Zona di comfort sociale													

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													II oss .../9
Esplorazione e gestione dello spazio													
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale													
Zona di comfort sociale													

NOTE (interferenze di un genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss .../12
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa													
Tempo di attenzione													
Tempo di permanenza													
Ritmo dell'interazione													

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss .../12
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa													
Tempo di attenzione													
Tempo di permanenza													
Ritmo dell'interazione													

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):

.....

.....

.....

.....

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss .../9
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco													
In relazione alle competenze attese per età													
Come mezzo di interazione													

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss .../9
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco													
In relazione alle competenze attese per età													
Come mezzo di interazione													

NOTE (interferenze da parte di un genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono													
Vocalizzazioni simultanee													
Vocalizzazioni alternate													
													.../9

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono													
Vocalizzazioni simultanee													
Vocalizzazioni alternate													
													.../9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetici-fonologici e/o difficoltà fono-articolatorie, etc):

.....

.....

.....

.....

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
QUALITÀ DEL MOVIMENTO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Agilità													
Scioltezza													
Coordinazione													
Organizzazione motoria													
													.../12

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
QUALITÀ DEL MOVIMENTO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Agilità													
Scioltezza													
Coordinazione													
Organizzazione motoria													
													.../12

NOTE (interferenze da parte di un genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													I oss .../36
Orientamento verso gli stimoli													
Attivazione													
Attenzione													
Interesse per il volto umano													
Alternanza di turno													
Integrazione sensoriale													
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa													
Intenzione condivisa													
Emozione congiunta													
Imitazione													
Turnazione													
Linguaggio e gioco simbolico													

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													II oss .../36
Orientamento verso gli stimoli													
Attivazione													
Attenzione													
Interesse per il volto umano													
Alternanza di turno													
Integrazione sensoriale													
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa													
Intenzione condivisa													
Emozione congiunta													
Imitazione													
Turnazione													
Linguaggio e gioco simbolico													

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

.....

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

Genitori	A (1)	M (0.5)	NA (0)		A (1)	M (0.5)	NA (0)	
MAMMA				I oss: .../2				II oss: .../2
PAPÀ								

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (*durata, gestione delle transizioni, etc*)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione													
Sintonizzazione con l'altro													
Variazioni in risposta allo stato emotivo													
													.../9

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
D'AZIONE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono d'azione													
Sintonizzazione con l'altro													
Variazioni in risposta allo stato emotivo													
													.../9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

.....

.....

.....

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
POSTURA	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Orientamento del corpo													
Movimenti globali del corpo													
Mimica gestuale													
SGUARDO													
Orientamento del capo													
Direzione dello sguardo													
Persistenza dello sguardo													
Triangolazione dello sguardo													
Mimica facciale													
													.../24

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA													Il oss .../24
Orientamento del corpo													
Movimenti globali del corpo													
Mimica gestuale													
SGUARDO													
Orientamento del capo													
Direzione dello sguardo													
Persistenza dello sguardo													
Triangolazione dello sguardo													
Mimica facciale													

NOTE (interferenze da parte di un genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

.....

.....

.....

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													I oss .../9
Esplorazione e gestione dello spazio													
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale													
Zona di comfort sociale													

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													II oss .../9
Esplorazione e gestione dello spazio													
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale													
Zona di comfort sociale													

NOTE (interferenze di un genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa													
Tempo di attenzione													
Tempo di permanenza													
Ritmo dell'interazione													

.../12

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa													
Tempo di attenzione													
Tempo di permanenza													
Ritmo dell'interazione													

.../12

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):

.....

.....

.....

.....

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco													
In relazione alle competenze attese per età													
Come mezzo di interazione													

.../9

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco													
In relazione alle competenze attese per età													
Come mezzo di interazione													

.../9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono													
Vocalizzazioni simultanee													
Vocalizzazioni alternate													
													.../9

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono													
Vocalizzazioni simultanee													
Vocalizzazioni alternate													
													.../9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetici-fonologici e/o difficoltà fono-articolatorie, etc):

.....

.....

.....

.....

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
QUALITÀ DEL MOVIMENTO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Agilità													
Scioltezza													
Coordinazione													
Organizzazione motoria													
													.../12

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
QUALITÀ DEL MOVIMENTO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Agilità													
Scioltezza													
Coordinazione													
Organizzazione motoria													
													.../12

NOTE (interferenze da parte di un genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													
Orientamento verso gli stimoli													
Attivazione													
Attenzione													
Interesse per il volto umano													
Alternanza di turno													
Integrazione sensoriale													
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa													
Intenzione condivisa													
Emozione congiunta													
Imitazione													
Turnazione													
Linguaggio e gioco simbolico													

I oss
.../36

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													
Orientamento verso gli stimoli													
Attivazione													
Attenzione													
Interesse per il volto umano													
Alternanza di turno													
Integrazione sensoriale													
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa													
Intenzione condivisa													
Emozione congiunta													
Imitazione													
Turnazione													
Linguaggio e gioco simbolico													

II oss
.../36

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

.....

.....

.....

.....

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

	A (1)	M (0.5)	NA (0)		A (1)	M (0.5)	NA (0)	
MAMMA				I oss: .../3				II oss: .../3
PAPÀ								
BAMBINO								

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (*durata, gestione delle transizioni, etc*)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**SCHEDA DI OSSERVAZIONE NEUROPSICOMOTORIA
DELLE INTERAZIONI TRIADICHE
PUNTEGGI**

SEQUENZE	Osservazione		PUNTEGGI PARZIALI	Osservazione	
	1°	2°		1°	2°
SEQUENZA - BAMBINO				1°: /80	
				2°: /80	
• Tono	/6	/6	• Oggetti	/6	/6
• Postura e sguardo	/16	/16	• Voce	/6	/6
• Spazio	/6	/6	• Movimento	/8	/8
• Tempo	/8	/8	• Intersoggettività	/24	/24
SEQUENZA - BAMBINO				1°: /80	
				2°: /80	
• Tono	/6	/6	• Oggetti	/6	/6
• Postura e sguardo	/16	/16	• Voce	/6	/6
• Spazio	/6	/6	• Movimento	/8	/8
• Tempo	/8	/8	• Intersoggettività	/24	/24
SEQUENZA MAMMA - PAPÀ - BAMBINO				1°: /120	
				2°: /120	
• Tono	/9	/9	• Oggetti	/9	/9
• Postura e sguardo	/24	/24	• Voce	/9	/9
• Spazio	/9	/9	• Movimento	/12	/12
• Tempo	/12	/12	• Intersoggettività	/36	/36
SEQUENZA MAMMA - PAPÀ - BAMBINO				1°: /120	
				2°: /120	
• Tono	/9	/9	• Oggetti	/9	/9
• Postura e sguardo	/24	/24	• Voce	/9	/9
• Spazio	/9	/9	• Movimento	/12	/12
• Tempo	/12	/12	• Intersoggettività	/36	/36
PUNTEGGIO TOTALE				1°: /400	
				2°: /400	

LEGENDA		
SIGLA	PT	DEFINIZIONE
(A) Adeguato	1	Competenze espresse in maniera coerente e correttamente modulata rispetto al contesto di gioco e in relazione all'altro.
(M) Moderato	0.5	Competenze emergenti o non sempre espresse in maniera modulata e coerente al contesto di gioco o con un'adeguata valenza relazionale.
(NA) Non Adeguato	0	Competenze che si manifestano in maniera alterata e/o inadeguata rispetto al contesto di gioco e alla cornice relazionale in cui si sta svolgendo lo scambio interattivo.
(NV) Non valutato		Competenze che non sono ancora previste per l'età del bambino o aspetti non emersi dalle interazioni o che non è stato possibile osservare.

ALLEGATO 2

Scheda di osservazione neuropsicomotoria delle interazioni triadiche: compilata

SCHEDA DI OSSERVAZIONE NEUROPSICOMOTORIA DELLE INTERAZIONI TRIADICHE

Data (1° osserv.)

Data (2° osserv.)

Nome e cognome: *Nora*

Data di nascita Età anagrafica *4½ anni* (EC).....

Diagnosi: *Quadro ansioso ad espressione somatica*

Comorbidità

Altre caratteristiche del bambino (*gravidanza, svezzamento e alimentazione, fratelli/sorelle, inserimento scolastico, etc*):

Nata alla 28 SG, ricoverata in TIN per complicanze di origine cardiaca.

A 4 anni invio dalla pediatria e ricovero per forti coliche; eseguiti gli accertamenti, esclusa un'eziologia organica per spiegare la sintomatologia riportata.

Viene ipotizzata una componente di natura psichica per giustificare l'insorgenza del malessere della b/a, si sottolinea la presenza di un quadro affettivo-relazionale compromesso.

La b/a non frequenta la scuola né ha altri contatti al di fuori della famiglia.

Mamma (nome e cognome; età)

Papà (nome e cognome; età)

Altre caratteristiche dei genitori (*stato di salute, familiarità per la patologia del figlio o per altre patologie, fratelli/sorelle, nazionalità, istruzione, occupazione, etc*):

Genitori riluttanti nel considerare un'implicazione psichico-relazionale per giustificare la sintomatologia della b/a; intensa ricerca di una spiegazione organica.

Grande investimento nei confronti della b/a: descrizione della sua nascita come "improvvisa e inaspettata"; percepite lontananza e freddezza nel racconto degli avvenimenti e una scarsa elaborazione del trauma della nascita prematura.

Atteggiamento della madre fortemente prestazionale, descrizione della b/a affettivamente povera; instaurazione di una relazione simbiotica e controllante nei confronti della b/a.

Padre tendenzialmente escluso nei colloqui: riferisce di sentirsi meno capace rispetto alla moglie ma anche meno ansioso e stressato; l'impressione è che non riuscisse ad inserirsi all'interno della coppia simbiotica mamma-b/a.

SEQUENZA: *Mamma* - BAMBINO

TONO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE									0.5/6
Tono d'azione		X					X		
Sintonizzazione con l'altro			X				X		
Variazioni in risposta allo stato emotivo			X				X		

TONO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE									6/6
Tono d'azione	X				X				
Sintonizzazione con l'altro	X				X				
Variazioni in risposta allo stato emotivo	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

Tono d'azione della madre in t0 alto non modulato; tono della b/a più adeguato ma scarsamente modulato. In t1 tono d'azione, soprattutto della madre, decisamente migliore.

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA									3.5/16
Orientamento del corpo			X			X			
Movimenti globali del corpo		X				X			
Mimica gestuale	X				X				
SGUARDO									
Orientamento del capo			X				X		
Direzione dello sguardo			X				X		
Persistenza dello sguardo				X				X	
Triangolazione dello sguardo			X				X		
Mimica facciale				X				X	

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA									9.5/16
Orientamento del corpo	X					X			
Movimenti globali del corpo	X				X				
Mimica gestuale	X				X				
SGUARDO									
Orientamento del capo		X				X			
Direzione dello sguardo		X				X			
Persistenza dello sguardo				X				X	
Triangolazione dello sguardo	X				X				
Mimica facciale				X				X	

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

L'orientamento del corpo della b/a in t1 è adeguato anche se a volte esclude il padre; la postura della mamma in t1 ha valenza relazionale anche se con bacino e busto perpendicolari al tavolino. Orientamento del capo in t0 e t1 prevalentemente verso gli oggetti da parte di entrambe.

SEQUENZA: *Mamma* - BAMBINO

SPAZIO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss	
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV		
Esplorazione e gestione dello spazio		X				X			1/6	
INTERPERSONALE										
Spazio interpersonale			X				X			
Zona di comfort sociale			X				X			

SPAZIO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				II oss	
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV		
Esplorazione e gestione dello spazio	X				X				6/6	
INTERPERSONALE										
Spazio interpersonale	X				X					
Zona di comfort sociale	X				X					

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

Dimensioni del tavolino vincolanti la gestione dello spazio in t0 e t1.

In t0 scatola dei giochi posta al di fuori della portata della b/a.

In t1 persistenza di una lieve tendenza da parte della madre ad invadere la zona di comfort della b/a, nel complesso però gestione adeguata della distanza interpersonale con la figlia.

TEMPO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa	X						X		5/8
Tempo di attenzione	X				X				
Tempo di permanenza	X				X				
Ritmo dell'interazione			X				X		

TEMPO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				II oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa	X					X			7.5/8
Tempo di attenzione	X				X				
Tempo di permanenza	X				X				
Ritmo dell'interazione	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):

In t0 emerge ritmo d'azione della madre molto elevato e di carattere fortemente prestazionale.

In t1 tempo d'attesa della madre migliorato ma non ancora del tutto ottimale.

Tempo di attenzione e permanenza adeguato in t0 e t1: valutazione qualitativa; si registra comunque un miglioramento anche in termini quantitativi di durata della sequenza.

SEQUENZA: *Mamma* - BAMBINO

OGGETTI	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DEGLI OGGETTI									3/6
In relazione al contesto di gioco		X				X			
In relazione alle competenze attese per età	X				X				
Come mezzo di interazione			X				X		

OGGETTI	BAMBINO				<i>Mamma</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DEGLI OGGETTI									6/6
In relazione al contesto di gioco	X				X				
In relazione alle competenze attese per età	X				X				
Come mezzo di interazione	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):

In t0 è come se non ci fosse un contesto di gioco comune e condiviso: la b/a usa gli oggetti in maniera più funzionale, la mamma imposta il gioco da subito su un piano simbolico (comunque adeguato in funzione delle competenze attese per età della b/a).

In t1 gioco da subito condiviso, nato da un'iniziativa della b/a: oggetti usati secondo il loro nucleo funzionale sui quali vengono messe in atto delle azioni simboliche auto- ed eterodirette.

VOCE	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DELLA VOCE									1/6
Tono		X				X			
Vocalizzazioni simultanee				X				X	
Vocalizzazioni alternate			X				X		

VOCE	BAMBINO				<i>Mamma</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DELLA VOCE									4/6
Tono	X				X				
Vocalizzazioni simultanee				X				X	
Vocalizzazioni alternate	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetico-fonologici e/o difficoltà fonico-articolatorie, etc):

In t0 scarsa modulazione della voce da parte della b/a; da parte della madre voce usata come continuo sottofondo poco modulato: non viene trasmesso lo stato emotivo.

In t1 tono molto più modulato da parte di entrambe e voce utilizzata anche come veicolo di trasmissione delle sfumature emotive che hanno caratterizzato i vari momenti della sequenza.

SEQUENZA: *Mamma* - BAMBINO

MOVIMENTO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									8/8
Agilità	X				X				
Scioltezza	X				X				
Coordinazione	X				X				
Organizzazione motoria	X				X				

MOVIMENTO	BAMBINO				<i>Mamma</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									8/8
Agilità	X				X				
Scioltezza	X				X				
Coordinazione	X				X				
Organizzazione motoria	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				<i>Mamma</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)									4/24
Orientamento verso gli stimoli		X				X			
Attivazione			X				X		
Attenzione		X				X			
Interesse per il volto umano				X				X	
Alternanza di turno			X				X		
Integrazione sensoriale				X				X	
SECONDARIA (9-18 mesi)									
Attenzione condivisa			X				X		
Intenzione condivisa			X				X		
Emozione congiunta			X				X		
Imitazione				X				X	
Turnazione			X				X		
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				

SEQUENZA: Mamma - BAMBINO

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				Mamma				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)									
Orientamento verso gli stimoli	X				X				
Attivazione	X				X				
Attenzione	X				X				
Interesse per il volto umano				X					X
Alternanza di turno		X				X			
Integrazione sensoriale				X					X
SECONDARIA (9-18 mesi)									
Attenzione condivisa	X				X				
Intenzione condivisa	X				X				
Emozione congiunta	X				X				
Imitazione				X					X
Turnazione		X				X			
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				

**Il oss
16/24**

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

In t0 scarsa motivazione e attivazione della b/a vs eccessiva attivazione della madre.

In t0 non ci sono state turnazioni né nel gioco né nei dialoghi.

In t1 ottimi progressi in riferimento alla condivisione e alla sintonizzazione reciproca; alternanza di turno e turnazione limitate agli scambi di parola e meno all'azione di per sé (effettivamente non prevista dal gioco).

Genitore nel ruolo di osservatore	A (1)	M (0.5)	NA (0)	Il oss:	A (1)	M (0.5)	NA (0)	Il oss:
Papà	X			1/1	X			1/1

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (durata, gestione delle transizioni, etc)

t0: 2 minuti e 13 secondi (2:20 - 4:33).

La sequenza è iniziata con la madre che ha messo una mano sopra la scatola delle costruzioni, ha guardato il padre proponendosi di giocare per prima, per poi rovesciarle sul tavolo.

La sequenza si è conclusa con la madre che, dopo aver interrotto un po' bruscamente il gioco, si è rivolta al marito per dirgli di inserirsi, porgendogli la scatola delle costruzioni.

Ottimo atteggiamento da parte del padre nel ruolo di osservatore.

t1: 6 minuti e 41 secondi (1:30 - 7:11).

La sequenza è iniziata con la bambina che, avvicinandosi la scatola dei giochi, ha un oggetto e l'ha porto alla madre; la transizione alla sequenza successiva si è svolta in maniera molto fluida tramite un accordo verbale tra i genitori.

Ottimo atteggiamento da parte del padre nel ruolo di osservatore.

SEQUENZA: *Papà* - BAMBINO

TONO	BAMBINO				<i>Papà</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE	X				X				4/6
Tono d'azione	X				X				
Sintonizzazione con l'altro			X			X			
Variazioni in risposta allo stato emotivo		X			X				

TONO	BAMBINO				<i>Papà</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE	X				X				5.5/6
Tono d'azione	X				X				
Sintonizzazione con l'altro	X				X				
Variazioni in risposta allo stato emotivo		X			X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

In t0 la diade ha subito numerose interferenze gestuali e verbali da parte della madre.

In t1 aumento di tono da parte della b/a in risposta ad alcune interferenze della madre, poco modulato rispetto a quanto ci si sarebbe aspettato data l'ottima gestione complessiva del tono d'azione.

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				<i>Papà</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA									7/16
Orientamento del corpo			X			X			
Movimenti globali del corpo		X			X				
Mimica gestuale	X				X				
SGUARDO									
Orientamento del capo			X		X				
Direzione dello sguardo			X		X				
Persistenza dello sguardo				X				X	
Triangolazione dello sguardo		X				X			
Mimica facciale				X				X	

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				<i>Papà</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA									10/16
Orientamento del corpo		X				X			
Movimenti globali del corpo	X				X				
Mimica gestuale	X				X				
SGUARDO									
Orientamento del capo		X			X				
Direzione dello sguardo		X			X				
Persistenza dello sguardo				X				X	
Triangolazione dello sguardo	X				X				
Mimica facciale				X				X	

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

In t0 la b/a mantiene il capo orientato prevalentemente verso gli oggetti; vi sono dei tentativi di triangolazione dello sguardo da parte del padre, poco strutturati.

In t1 nuovamente il capo della b/a è rivolto principalmente verso gli oggetti.

SEQUENZA: *Papà* - BAMBINO

SPAZIO	BAMBINO				<i>Papà</i>				I oss	
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV		
Esplorazione e gestione dello spazio		X				X			3/6	
INTERPERSONALE										
Spazio interpersonale			X		X					
Zona di comfort sociale			X		X					

SPAZIO	BAMBINO				<i>Papà</i>				II oss	
FISICO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV		
Esplorazione e gestione dello spazio	X				X				6/6	
INTERPERSONALE										
Spazio interpersonale	X				X					
Zona di comfort sociale	X				X					

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

Dimensioni del tavolino vincolanti la gestione dello spazio in t0 e t1.

In t0 scatola dei giochi posta al di fuori della portata della b/a.

TEMPO	BAMBINO				<i>Papà</i>				I oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa	X					X			6.5/8
Tempo di attenzione	X				X				
Tempo di permanenza	X				X				
Ritmo dell'interazione		X				X			

TEMPO	BAMBINO				<i>Papà</i>				II oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa	X				X				8/8
Tempo di attenzione	X				X				
Tempo di permanenza	X				X				
Ritmo dell'interazione	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):

In t0, pur avendo un ritmo più adeguato rispetto alla moglie, il padre non ha comunque avuto un ritmo d'azione né dei tempi di attesa ottimali.

Ottima la gestione del tempo in t1.

Tempo di attenzione e permanenza adeguato in t0 e t1: valutazione qualitativa; si registra comunque un miglioramento anche in termini quantitativi di durata della sequenza.

SEQUENZA: *Papà* - BAMBINO

OGGETTI	BAMBINO				<i>Papà</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DEGLI OGGETTI									3.5/6
In relazione al contesto di gioco		X				X			
In relazione alle competenze attese per età	X				X				
Come mezzo di interazione			X			X			

OGGETTI	BAMBINO				<i>Papà</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DEGLI OGGETTI									6/6
In relazione al contesto di gioco	X				X				
In relazione alle competenze attese per età	X				X				
Come mezzo di interazione	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):

In t0 sembra non esserci un contesto comune di gioco, né da parte della b/a né da parte del padre.

Il padre mette in atto dei tentativi di utilizzare gli oggetti come mezzo di interazione ma sono poco efficaci.

In t1 ottima gestione degli oggetti, utilizzati come veicolo di interazione; forte coinvolgimento emotivo e affettivo nell'uso degli stessi da parte di entrambi.

VOCE	BAMBINO				<i>Papà</i>				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DELLA VOCE									3/6
Tono		X			X				
Vocalizzazioni simultanee				X				X	
Vocalizzazioni alternate		X			X				

VOCE	BAMBINO				<i>Papà</i>				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DELLA VOCE									3.5/6
Tono		X			X				
Vocalizzazioni simultanee				X					
Vocalizzazioni alternate	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetico-fonologici e/o difficoltà fono-articolatorie, etc):

In t0 interferenze da parte della madre.

In t0 ottimi tentativi di instaurare un dialogo da parte del padre, poco sostenuti però dalla b/a.

In t1 migliore l'organizzazione degli scambi di parola tra padre e figlia; poco modulato il tono di voce della b/a in risposta ad alcune interferenze da parte della madre.

SEQUENZA: Papà - BAMBINO

MOVIMENTO	BAMBINO				Papà				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									8/8
Agilità	X				X				
Scioltezza	X				X				
Coordinazione	X				X				
Organizzazione motoria	X				X				

MOVIMENTO	BAMBINO				Papà				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO									8/8
Agilità	X				X				
Scioltezza	X				X				
Coordinazione	X				X				
Organizzazione motoria	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

.....

.....

.....

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				Papà				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)									7/24
Orientamento verso gli stimoli		X			X				
Attivazione		X				X			
Attenzione		X				X			
Interesse per il volto umano				X				X	
Alternanza di turno			X				X		
Integrazione sensoriale				X				X	
SECONDARIA (9-18 mesi)									
Attenzione condivisa			X			X			
Intenzione condivisa			X			X			
Emozione congiunta			X			X			
Imitazione				X				X	
Turnazione			X				X		
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				<i>Papà</i>				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)									Il oss 16/24
Orientamento verso gli stimoli	X				X				
Attivazione	X				X				
Attenzione	X				X				
Interesse per il volto umano				X				X	
Alternanza di turno		X				X			
Integrazione sensoriale				X				X	
SECONDARIA (9-18 mesi)									
Attenzione condivisa	X				X				
Intenzione condivisa	X				X				
Emozione congiunta	X				X				
Imitazione				X				X	
Turnazione		X				X			
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				

NOTE (interferenze da parte dell'altro genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

In t0 modesta attivazione da parte della b/a come pure da parte del padre (sicuramente non adeguata per entrare in interazione con la figlia).

In t0 tentativi di turnazione, soprattutto verbali, da parte del padre poco efficaci.

In t1 ottima gestione dell'attivazione reciproca e della condivisione di emozioni, interesse e intenzioni; l'alternanza di turno e le turnazioni si sono limitate soprattutto al livello verbale (l'attività di gioco stessa prevedeva più la compartecipazione tra i membri della diade piuttosto che una vera e propria turnazione).

Genitore nel ruolo di osservatore	A (1)	M (0.5)	NA (0)	I oss:	A (1)	M (0.5)	NA (0)	II oss:
Mamma			X	0/1		X		0.5/1

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (durata, gestione delle transizioni, etc)

t0: 1 minuto e 52 secondi (4:33 - 6:30).

La sequenza è iniziata con la madre che si è rivolta al marito per dirgli di inserirsi, porgendogli la scatola delle costruzioni; si è conclusa cogliendo un momento di interruzione dell'interazione con la figlia, per cui il padre e la madre si sono accordati verbalmente per riprendere a giocare insieme.

Ci sono state numerose interferenze da parte della madre che è rimasta anche con la postura all'interno della cornice di gioco; più volte alcune interferenze sembravano suggerire la transizione alla sequenza successiva.

t1: 4 minuti e 54 secondi (7:11 - 12:05).

La sequenza è iniziata in maniera molto fluida con un accordo verbale tra i genitori; la transizione alla sequenza successiva è stato gestito dal padre che ha detto apertamente "Adesso giochiamo tutti e tre".

L'atteggiamento della madre è stato sicuramente migliore rispetto al video precedente per quanto siano rimaste ancora delle tendenze ad inserirsi nell'attività, verbalmente, con il proprio corpo o con i propri movimenti, senza che ciò sia richiesto.

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE													
Tono d'azione		X				X				X			
Sintonizzazione con l'altro			X				X			X			
Variazioni in risposta allo stato emotivo		X					X			X			
													3/9

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE													
Tono d'azione	X				X				X				
Sintonizzazione con l'altro	X				X				X				
Variazioni in risposta allo stato emotivo	X				X				X				
													9/9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

In t0 il tono d'azione dei genitori è stato adattato, seppur in maniera non ottimale, alla reciproca compresenza nell'attività di gioco: riscontrate le rispettive tendenze ad assumere un tono elevato da parte della mamma e più basso da parte del padre.

In t1 decisamente migliore e più adeguata la gestione del tono e la sintonizzazione reciproca; leggera permanenza delle caratteristiche del tono descritte in t0 per i genitori.

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA													
Orientamento del corpo		X				X			X				
Movimenti globali del corpo		X				X				X			
Mimica gestuale	X				X				X				
SGUARDO													
Orientamento del capo		X				X			X				
Direzione dello sguardo		X				X			X				
Persistenza dello sguardo				X				X				X	
Triangolazione dello sguardo		X				X			X				
Mimica facciale				X				X					X
													12.5/24

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA													
Orientamento del corpo	X					X				X			
Movimenti globali del corpo	X				X				X				
Mimica gestuale	X				X				X				
SGUARDO													
Orientamento del capo	X				X				X				
Direzione dello sguardo	X				X				X				
Persistenza dello sguardo				X				X				X	
Triangolazione dello sguardo	X				X				X				
Mimica facciale				X				X					X

**II oss
17/24**

NOTE (interferenze da parte di un genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

In t0 orientamento del corpo e del capo di tutti e tre i membri rivolto principalmente verso gli oggetti; madre e padre in particolare rivolgono i propri movimenti agli oggetti o alla figlia ma non vi è uno scambio reciproco tra i due.

In t1 gestione dell'assetto tonico-posturale decisamente migliore; madre e padre presentano nuovamente un orientamento del corpo come in t0.

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													
Esplorazione e gestione dello spazio		X				X				X			
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale			X				X		X				
Zona di comfort sociale			X				X		X				

**I oss
3.5/9**

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													
Esplorazione e gestione dello spazio	X				X				X				
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale	X				X				X				
Zona di comfort sociale	X				X				X				

**II oss
9/9**

NOTE (interferenze di un genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

In t0 spazio interpersonale della b/a strettamente limitato allo spazio immediatamente peripersonale; importanti invasioni da parte della madre.

In t1 gestione dello spazio da parte della triade dinamico e funzionale allo svolgimento dell'attività di gioco; la madre rispetta la zona di comfort della b/a ma è presente ancora una leggera tendenza ad invadere lo spazio della figlia, tale però da non compromettere lo svolgimento dello scambio interattivo.

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
OGGETTIVO													
Tempo di attesa	X					X				X			
Tempo di attenzione	X				X				X				
Tempo di permanenza	X				X				X				
Ritmo dell'interazione		X					X		X				

9.5/12

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
OGGETTIVO													
Tempo di attesa	X					X			X				
Tempo di attenzione	X				X				X				
Tempo di permanenza	X				X				X				
Ritmo dell'interazione	X				X				X				

11.5/12

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):
*In t0 leggero miglioramento del tempo di attesa da parte della madre per via della presenza del padre da tenere in considerazione; ritmo d'azione della signora comunque eccessivamente elevato.
 In t1 migliore la gestione complessiva del tempo; la madre continua ad anticipare un po' la figlia, per cui la capacità di attesa, seppur migliorata, è ancora modesta.
 Nuovamente si ha una valutazione qualitativa dei tempi di attenzione e permanenza, fermo restando anche l'incremento quantitativo nella durata della sequenza.*

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DEGLI OGGETTI													
In relazione al contesto di gioco		X				X				X			
In relazione alle competenze attese per età	X				X				X				
Come mezzo di interazione			X				X			X			

5/9

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DEGLI OGGETTI													
In relazione al contesto di gioco	X				X				X				
In relazione alle competenze attese per età	X				X				X				
Come mezzo di interazione	X				X				X				

9/9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):
*In t0 non c'è un vero e proprio contesto di gioco condiviso, sembra che le due diadi stiano giocando in parallelo; gli oggetti sono privi della loro valenza relazionale.
 In t1 grande investimento nel gioco condiviso, compartecipazione attiva di tutti i membri della triade: il gioco della merenda ha favorito la condivisione reciproca degli oggetti oltre che la possibilità di inserire all'interno del gioco numerose variazioni sul tema (macedonia, torta, cena, thé con i biscotti, etc).*

- 13 -

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono		X				X			X				2.5/9
Vocalizzazioni simultanee				X				X				X	
Vocalizzazioni alternate			X				X			X			

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
USO DELLA VOCE	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tono	X				X				X				6/9
Vocalizzazioni simultanee				X				X				X	
Vocalizzazioni alternate	X				X				X				

NOTE (interferenze da parte di un genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetici-fonologici e/o difficoltà fono-articolatorie, etc):

In t0 uso poco modulato del tono della voce da parte della madre; vocalizzazioni alternate quasi assenti, i tentativi del padre di instaurare un dialogo con la figlia non sono stati efficaci.

In t1 gestione della voce e dei dialoghi decisamente ottimale, emerse anche delle risate; le sovrapposizioni tra i genitori sono state legate allo svolgimento dell'attività ma non hanno costituito un'interferenza tale da alterare lo svolgimento della sequenza.

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
QUALITÀ DEL MOVIMENTO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Agilità	X				X				X				12/12
Scioltezza	X				X				X				
Coordinazione	X				X				X				
Organizzazione motoria	X				X				X				

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
QUALITÀ DEL MOVIMENTO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Agilità	X				X				X				12/12
Scioltezza	X				X				X				
Coordinazione	X				X				X				
Organizzazione motoria	X				X				X				

NOTE (interferenze da parte di un genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													
Orientamento verso gli stimoli	X				X				X				
Attivazione		X					X			X			
Attenzione		X				X				X			
Interesse per il volto umano								X					X
Alternanza di turno			X				X			X			
Integrazione sensoriale								X					X
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa			X			X				X			
Intenzione condivisa			X				X				X		
Emozione congiunta			X				X			X			
Imitazione				X				X					X
Turnazione			X				X			X			
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				X				

I oss
11/36

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													
Orientamento verso gli stimoli	X				X				X				
Attivazione	X				X				X				
Attenzione	X				X				X				
Interesse per il volto umano				X				X					X
Alternanza di turno		X				X				X			
Integrazione sensoriale				X				X					X
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa	X				X				X				
Intenzione condivisa	X				X				X				
Emozione congiunta	X				X				X				
Imitazione				X				X			X		
Turnazione		X				X				X			
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				X				

II oss
24/36

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

In t0 manca totalmente l'attivazione reciproca in funzione di un gioco condiviso.

In t1 l'interazione si struttura a partire da un'attività condivisa per cui l'attivazione di ciascun membro è adeguata rispetto al gioco (permane una leggera tendenza da parte della madre ad avere uno stato di attivazione superiore a quello effettivamente richiesto dal contesto, così come per il padre uno stato di attivazione più modesto).

L'alternanza di turno e la turnazione si sono riscontrati principalmente sul piano delle conversazioni o non tanto dell'azione (la stessa attività di gioco prevedeva di più una compartecipazione tra i membri piuttosto che una loro turnazione).

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ - BAMBINO

Genitori	A (1)	M (0.5)	NA (0)		A (1)	M (0.5)	NA (0)	
MAMMA			X	I oss: 0.5/2		X		II oss: 1.5/2
PAPÀ		X			X			

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (durata, gestione delle transizioni, etc)

t0: 1 minuto e 35 secondi (6:30 - 8:15).

La sequenza è iniziata a partire da un accordo verbale tra i genitori che hanno deciso di inserirsi insieme nel gioco con la figlia e si è conclusa in un momento di pausa dei genitori per cui Nora si è ritrovata in qualche modo da sola a giocare con le costruzioni.

È mancata una sintonizzazione reciproca tra i vari membri per cui era come se le due diadi stessero tentando di giocare in parallelo, senza una vera e propria condivisione emotiva, di interessi né di intenti; nell'atteggiamento della madre è emerso il carattere fortemente prestazionale del suo stile interattivo con la figlia mentre il padre ha tentato a più riprese ma invano di catturare l'attenzione della bambina, sfruttando in maniera poco efficace e strutturata le costruzioni.

t1: 5 minuti (12:05 - 17:05).

La transizione alla terza sequenza ha risentito un po' dell'atteggiamento forse imbarazzato della madre a fronte dei rimproveri della figlia, per cui il padre prima ha esordito dicendo "Adesso giochiamo tutti e tre" poi, dopo aver dialogato brevemente con la moglie, si è rivolto verso Nora dicendole "Facciamo giocare anche la mamma adesso"; la bambina ha subito coinvolto la madre nel gioco.

La conclusione della terza sequenza è stata nuovamente gestita dal padre tramite un accordo verbale con la moglie.

In questa sequenza i genitori sono stati molto più coinvolti, non solo con la bambina ma anche tra di loro: presenti tutti i correlati dell'intersoggettività in termini di condivisione e collaborazione che hanno permesso la realizzazione di uno scambio interattivo dinamico, fluido e adeguato che ha coinvolto l'intera famiglia.

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE													
Tono d'azione		X				X				X			
Sintonizzazione con l'altro			X				X			X			
Variazioni in risposta allo stato emotivo			X				X			X			

4/9

TONO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
D'AZIONE													
Tono d'azione	X				X					X			
Sintonizzazione con l'altro	X				X					X			
Variazioni in risposta allo stato emotivo	X				X					X			

9/9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, caratteristiche del tono di base specifiche, etc):

In t0 scarsa modulazione tonica da parte della b/a in seguito a dei momenti di frustrazione; allo stesso modo interferenze da parte della madre per tutta la sequenza e aumento del tono verso la fine della sequenza contestualmente ai momenti di frustrazione della figlia.

In t1 la gestione tonica è stata decisamente migliore per quanto comunque la b/a abbia avuto dei piccoli aumenti di tono a fronte di un inserimento della madre che cercava di aiutarla a cercare degli oggetti dentro la scatola.

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA													
Orientamento del corpo		X				X				X			
Movimenti globali del corpo		X				X				X			
Mimica gestuale	X				X					X			
SGUARDO													
Orientamento del capo	X					X				X			
Direzione dello sguardo	X					X				X			
Persistenza dello sguardo				X				X					X
Triangolazione dello sguardo		X				X				X			
Mimica facciale				X				X					X

14/24

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

POSTURA e SGUARDO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
POSTURA													
Orientamento del corpo	X				X				X				
Movimenti globali del corpo	X				X				X				
Mimica gestuale	X				X				X				
SGUARDO													
Orientamento del capo	X				X				X				
Direzione dello sguardo	X				X				X				
Persistenza dello sguardo				X				X				X	
Triangolazione dello sguardo	X				X				X				
Mimica facciale				X				X				X	

**Il oss
18/24**

NOTE (interferenze da parte di un genitore, posture preferenziali e/o obbligate, deficit visivi, etc):

In t0 postura e sguardo della b/a e del papà adeguati al ruolo rivestito in questa sequenza; atteggiamento invadente della madre.

In t1 gestione di postura e sguardo complessivamente molto più adeguata in funzione del ruolo da parte di ciascun membro della triade.

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													
Esplorazione e gestione dello spazio	X					X			X				
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale	X				X				X				
Zona di comfort sociale	X				X				X				

**I oss
8.5/9**

SPAZIO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
FISICO													
Esplorazione e gestione dello spazio	X				X				X				
INTERPERSONALE													
Spazio interpersonale	X				X				X				
Zona di comfort sociale	X				X				X				

**II oss
9/9**

NOTE (interferenze di un genitore, particolari modalità di spostamento e/o condotte di esplorazione, etc):

In t0 la b/a si alza e si allontana dal tavolino dirigendosi verso il lato opposto della stanza.

La madre resta con il proprio corpo all'interno della cornice di gioco.

In t1 gestione dello spazio dinamica ma adeguata da parte della b/a e ottimale da parte dei genitori in riferimento al loro ruolo di osservatori.

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa			X				X				X		4/12
Tempo di attenzione			X			X				X			
Tempo di permanenza			X			X				X			
Ritmo dell'interazione		X				X			X				

TEMPO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
OGGETTIVO	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
Tempo di attesa			X					X				X	9/12
Tempo di attenzione	X				X				X				
Tempo di permanenza	X				X				X				
Ritmo dell'interazione	X				X				X				

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità di gestione del tempo, rispetto dei tempi altrui, etc):

In t0 Nora ha abbandonato molto presto l'attività di gioco, colta da un momento di frustrazione per non riuscire (almeno apparentemente) a proseguire in autonomia.

Allo stesso modo anche i genitori, nel tentativo di riportarla all'attività di gioco hanno abbandonato rapidamente il loro ruolo di osservatori.

In t1 la b/a è stata capace invece di organizzare una propria attività di gioco in autonomia che comprendesse anche i genitori senza coinvolgerli però direttamente e questo ha permesso di loro di permanere nel loro ruolo di osservatori per tutto il tempo dell'azione.

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco			X			X			X				3/9
In relazione alle competenze attese per età		X						X				X	
Come mezzo di interazione			X			X				X			

OGGETTI	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
USO DEGLI OGGETTI	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
In relazione al contesto di gioco	X				X				X				9/9
In relazione alle competenze attese per età	X				X				X				
Come mezzo di interazione	X				X				X				

NOTE (interferenze da parte di un genitore, compromissioni e/o atipie nell'esplorazione e nell'utilizzo degli oggetti, etc):

In t0 la madre inizialmente continua ad utilizzare gli oggetti, poi vi sono dei tentativi da parte dei genitori verso la fine della sequenza di sfruttare gli oggetti per riportare la b/a al tavolino.

In t1 ottima la gestione dei giochi da parte di tutta la famiglia, la b/a dispone i piatti anche accanto ai genitori i quali si limitano ad intervenire a livello verbale non interagendo direttamente con gli oggetti come fatto invece nella sequenza precedente.

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DELLA VOCE													
Tono		X				X				X			
Vocalizzazioni simultanee				X				X				X	
Vocalizzazioni alternate		X					X			X			

3/9

VOCE	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
USO DELLA VOCE													
Tono	X				X				X				
Vocalizzazioni simultanee			X				X					X	
Vocalizzazioni alternate	X				X				X				

6/9

NOTE (interferenze da parte di un genitore, ecolalia e/o gergolalia, eventuali disturbi fonetici-fonologici e/o difficoltà fonico-articolatorie, etc):

In t0 tono della voce scarsamente modulato da parte della b/a; la madre si rivolge alla figlia in maniera direttiva senza aprire ad una vera e propria possibilità di dialogo come tenta di fare invece il padre, in maniera però poco strutturata ed efficace.

In t1 migliore gestione della voce e degli scambi dialogici tra mamma, papà e b/a, adeguati al contesto e allo svolgimento dell'attività di gioco della b/a.

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				I oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO													
Agilità	X				X				X				
Scioltezza	X				X				X				
Coordinazione	X				X				X				
Organizzazione motoria	X				X				X				

12/12

MOVIMENTO	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				II oss
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
QUALITÀ DEL MOVIMENTO													
Agilità	X				X				X				
Scioltezza	X				X				X				
Coordinazione	X				X				X				
Organizzazione motoria	X				X				X				

12/12

NOTE (interferenze da parte di un genitore, disturbi neuromotori specifici, eventuale utilizzo di ausili e/o ortesi, etc):

.....

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													I oss 11.5/36
Orientamento verso gli stimoli	X				X				X				
Attivazione		X					X		X				
Attenzione			X			X			X				
Interesse per il volto umano				X				X				X	
Alternanza di turno				X				X				X	
Integrazione sensoriale				X				X				X	
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa			X			X				X			
Intenzione condivisa			X			X				X			
Emozione congiunta			X				X			X			
Imitazione				X				X				X	
Turnazione				X				X				X	
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				X				

INTERSOGGETTIVITÀ	BAMBINO				MAMMA				PAPÀ				
	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	A (1)	M (0.5)	NA (0)	NV	
PRIMARIA (0-9 mesi)													II oss 21/36
Orientamento verso gli stimoli	X				X				X				
Attivazione	X				X				X				
Attenzione	X				X				X				
Interesse per il volto umano				X				X				X	
Alternanza di turno				X				X				X	
Integrazione sensoriale				X				X				X	
SECONDARIA (9-18 mesi)													
Attenzione condivisa	X				X				X				
Intenzione condivisa	X				X				X				
Emozione congiunta	X				X				X				
Imitazione				X				X				X	
Turnazione				X				X				X	
Linguaggio e gioco simbolico	X				X				X				

NOTE (interferenze da parte di un genitore, modalità interattive particolari, eventuali compromissioni del sistema socio-relazionale, etc):

In t0 viene a mancare totalmente la condivisione degli interessi, delle emozioni e dell'attenzione; l'attivazione dei vari membri non è adeguata all'interazione in corso.

Si può notare una comunione di intenti da parte dei genitori nell'utilizzare le costruzioni per far tornare Nora al tavolino.

In t1 la gestione dei correlati dell'intersoggettività primaria e secondaria è stata ottimale da parte di ciascun membro e anche l'attivazione dei genitori, nel momento in cui si sono ritrovati coinvolti dalla figlia, è stata adeguata in riferimento al ruolo che erano chiamati a ricoprire nella sequenza.

SEQUENZA: MAMMA - PAPÀ – BAMBINO

	A (1)	M (0.5)	NA (0)		A (1)	M (0.5)	NA (0)	
MAMMA			X	I oss: 1/3	X			II oss: 3/3
PAPÀ		X			X			
BAMBINO		X			X			

NOTE SULLO SVOLGIMENTO DELLA SEQUENZA (durata, gestione delle transizioni, etc)

t0: 1 minuto e 48 secondi (8:15 - 9:53).

La sequenza è iniziata a partire da un accordo verbale tra i genitori che, sfruttando un momento in cui solo Nora stava interagendo con le costruzioni, le hanno riferito che sarebbero rimasti lì mentre lei poteva continuare a giocare da sola.

La sequenza si è poi conclusa a partire da un'iniziativa della madre la quale, riconoscendo che la figlia aveva perso interesse per l'attività, si era alzata dal tavolo e non aveva intenzione di ritornarvi, si è rivolta verso la telecamera per segnalare la conclusione della videoregistrazione.

In quest'ultima sequenza è stata particolarmente evidente la difficoltà della bambina nell'organizzarsi e autoregolarsi senza un intervento diretto dei genitori, a riprova di una struttura emotiva interna non ancora così consolidata.

t1: 5 minuti e 10 secondi (17:05 - 22:15).

La transizione a quest'ultima sequenza è stata gestita da un'iniziativa del padre, subito sostenuto dalla moglie: dopo un accordo verbale tra i due, prima il padre e poi la madre (un po' sovrapponendosi) hanno detto alla figlia che sarebbero rimasti lì presenti a parlare tra di loro mentre lei avrebbe potuto continuare a giocare in autonomia.

La sequenza si è poi conclusa sempre a seguito di un accordo verbale tra i genitori: il padre in particolare ha poi dovuto chiamare Nora toccandole il braccio per dirle che avevano concluso l'attività e di salutare la telecamera.

In questa sequenza i genitori la bambina ha dato prova di un'ottima capacità di autoregolazione e di organizzazione di un'attività di gioco in autonomia tenendo in considerazione i genitori pur senza richiedere un loro diretto contributo.

**SCHEDA DI OSSERVAZIONE NEUROPSICOMOTORIA
DELLE INTERAZIONI TRIADICHE
PUNTEGGI**

SEQUENZE	Osservazione		PUNTEGGI PARZIALI	Osservazione	
	1°	2°		1°	2°
SEQUENZA Mamma - BAMBINO			1°: 26/80		
			2°: 63/80		
• Tono	0.5/6	6/6	• Oggetti	3/6	6/6
• Postura e sguardo	3.5 /16	9.5/16	• Voce	1/6	4/6
• Spazio	1/6	6/6	• Movimento	8/8	8/8
• Tempo	5/8	7.5/8	• Intersoggettività	4/24	16/24
SEQUENZA Papà - BAMBINO			1°: 42/80		
			2°: 63/80		
• Tono	4/6	5.5/6	• Oggetti	3.5/6	6/6
• Postura e sguardo	7/16	10/16	• Voce	3/6	3.5/6
• Spazio	3/6	6/6	• Movimento	8/8	8/8
• Tempo	6.5/8	8/8	• Intersoggettività	7/24	16/24
SEQUENZA MAMMA - PAPÀ - BAMBINO			1°: 59/120		
			2°: 97.5/120		
• Tono	3/9	9/9	• Oggetti	5/9	9/9
• Postura e sguardo	12.5/24	17/24	• Voce	2.5/9	6/9
• Spazio	3.5/9	9/9	• Movimento	12/12	12/12
• Tempo	9.5/12	11.5/12	• Intersoggettività	11/36	24/36
SEQUENZA MAMMA - PAPÀ - BAMBINO			1°: 60/120		
			2°: 93/120		
• Tono	4/9	9/9	• Oggetti	3/9	9/9
• Postura e sguardo	14/24	18/24	• Voce	3/9	6/9
• Spazio	8.5/9	9/9	• Movimento	12/12	12/12
• Tempo	4/12	9/12	• Intersoggettività	11.5/36	21/36
PUNTEGGIO TOTALE			1°: 187/400		
			2°: 316.5/400		

LEGENDA		
SIGLA	PT	DEFINIZIONE
(A) Adeguato	1	Competenze espresse in maniera coerente e correttamente modulata rispetto al contesto di gioco e in relazione all'altro.
(M) Moderato	0.5	Competenze emergenti o non sempre espresse in maniera modulata e coerente al contesto di gioco o con un'adeguata valenza relazionale.
(NA) Non Adeguato	0	Competenze che si manifestano in maniera alterata e/o inadeguata rispetto al contesto di gioco e alla cornice relazionale in cui si sta svolgendo lo scambio interattivo.
(NV) Non valutato		Competenze che non sono ancora previste per l'età del bambino o aspetti non emersi dalle interazioni o che non è stato possibile osservare.

SCHEDA DI OSSERVAZIONE NEUROPSICOMOTORIA
DELLE INTERAZIONI TRIADICHE
SCHEDA PER LE ANNOTAZIONI

Altre note (specifiche sul setting e/o sul materiale utilizzato, considerazioni sul proseguimento del trattamento, etc):

Il setting predisposto per la registrazione del primo video LTP corrisponde a quanto previsto dal modello LTP stesso in considerazione dell'età della bambina: viene fornita alla famiglia una scatola di costruzioni.

Un'operatrice accoglie la famiglia e dà le istruzioni per svolgere l'attività di gioco secondo le quattro sequenze; la madre in particolare si interroga su come avrebbero fatto a calcolare il tempo.

A seguito della formulazione della diagnosi e della registrazione del primo video LTP vengono messi in atto:

- *un intervento psicoterapeutico per la b/a, a cadenza settimanale*
- *un intervento di sostegno alla genitorialità per la coppia, a frequenza quindicinale, alternando i colloqui alla visione del video LTP*

con l'obiettivo di lavorare sulle modalità relazionali che ostacolano le autonomie e la sicurezza della b/a, sviluppando una dimensione affettiva più funzionale e che preveda una maggiore coinvolgimento del padre.

Il setting per il secondo video era uguale al precedente; viene fornita una scatola con piattini, tazzine e cibo-giocattolo.

Anche in questo caso un'operatrice descrive alla famiglia come svolgere la loro attività di gioco secondo le quattro sequenze.

Emersi importanti miglioramenti rispetto alla prima videoregistrazione da parte di tutti i componenti della triade nella direzione degli obiettivi preposti.

1° Osservatore

.....

2° Osservatore

.....

ALLEGATO 3

Codifica dei video LTP con la *Family Alliance Assessment Scale* FAAS

CODIFICA FAAS VIDEO LTP - I OSSERVAZIONE

I SEQUENZA: <i>Mamma</i> - BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>			X
	<i>Inclusione dei partners</i>			X
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>		X	
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>			X
	<i>Inquadramento genitoriale</i>			X
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>			X
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>			X
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>			X
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>		X	
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>		X	
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>		X	
	<i>Conflitti ed interferenze</i>	X		
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>			X
	<i>Autoregolazione</i>		X	

II SEQUENZA: <i>Papà</i> - BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>			X
	<i>Inclusione dei partners</i>		X	
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>			X
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>		X	
	<i>Inquadramento genitoriale</i>		X	
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>			X
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>		X	
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>		X	
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>		X	
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>		X	
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>		X	
	<i>Conflitti ed interferenze</i>			X
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>			X
	<i>Autoregolazione</i>		X	

III SEQUENZA: MAMMA-PAPÀ-BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>			X
	<i>Inclusione dei partners</i>		X	
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>		X	
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>		X	
	<i>Inquadramento genitoriale</i>			X
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>			X
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>		X	
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>		X	
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>		X	
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>		X	
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>			X
	<i>Conflitti ed interferenze</i>		X	
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>		X	
	<i>Autoregolazione</i>		X	

IV SEQUENZA: MAMMA-PAPÀ - BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>		X	
	<i>Inclusione dei partners</i>		X	
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>			X
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>		X	
	<i>Inquadramento genitoriale</i>		X	
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>			X
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>			X
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>			X
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>			X
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>		X	
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>		X	
	<i>Conflitti ed interferenze</i>		X	
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>			X
	<i>Autoregolazione</i>			X

CODIFICA FAAS VIDEO LTP - II OSSERVAZIONE

I SEQUENZA: Mamma - BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>		X	
	<i>Inclusione dei partners</i>	X		
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>	X		
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>	X		
	<i>Inquadramento genitoriale</i>	X		
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>	X		
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>	X		
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>	X		
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>	X		
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>	X		
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>	X		
	<i>Conflitti ed interferenze</i>	X		
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>	X		
	<i>Autoregolazione</i>	X		

II SEQUENZA: Papà - BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>		X	
	<i>Inclusione dei partners</i>	X		
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>	X		
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>	X		
	<i>Inquadramento genitoriale</i>	X		
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>	X		
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>	X		
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>	X		
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>		X	
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>	X		
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>	X		
	<i>Conflitti ed interferenze</i>		X	
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>	X		
	<i>Autoregolazione</i>	X		

III SEQUENZA: MAMMA-PAPÀ-BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>		X	
	<i>Inclusione dei partners</i>	X		
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>	X		
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>	X		
	<i>Inquadramento genitoriale</i>	X		
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>	X		
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>	X		
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>	X		
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>	X		
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>	X		
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>	X		
	<i>Conflitti ed interferenze</i>	X		
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>	X		
	<i>Autoregolazione</i>	X		

IV SEQUENZA: MAMMA-PAPÀ - BAMBINO				
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>	X		
	<i>Inclusione dei partners</i>	X		
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>	X		
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>	X		
	<i>Inquadramento genitoriale</i>	X		
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>	X		
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>	X		
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>	X		
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>	X		
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>	X		
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>	X		
	<i>Conflitti ed interferenze</i>	X		
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>	X		
	<i>Autoregolazione</i>	X		

CODIFICA FAAS GLOBALE DELLE DUE OSSERVAZIONI LTP

I OSSERVAZIONE LTP					
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)	
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>			X	1.25
	<i>Inclusione dei partners</i>		X		1.75
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>			X	1.50
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X	1.00
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>		X		1.75
	<i>Inquadramento genitoriale</i>			X	1.50
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>			X	1.00
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>			X	1.50
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>			X	1.50
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>		X		1.75
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>		X		2.00
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>		X		1.75
	<i>Conflitti ed interferenze</i>		X		2.00
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>			X	1.25
	<i>Autoregolazione</i>		X		1.75
PUNTEGGIO GLOBALE: 22/45					

II OSSERVAZIONE LTP					
DIMENSIONI	SCALE	A (3)	M (2)	NA (1)	
PARTECIPAZIONE	<i>Posture e sguardi</i>		X		2.25
	<i>Inclusione dei partners</i>	X			3.00
ORGANIZZAZIONE	<i>Implicazione di ciascuno nel proprio ruolo</i>	X			3.00
	<i>Rispetto della struttura del gioco e del tempo</i>			X	1.00
FOCALIZZAZIONE	<i>Co-costruzione</i>	X			3.00
	<i>Inquadramento genitoriale</i>	X			3.00
CONDIVISIONE AFFETTIVA	<i>Calore familiare</i>	X			3.00
	<i>Validazione dello stato emotivo del bambino</i>	X			3.00
	<i>Autenticità degli affetti espressi</i>	X			3.00
SINCRONIZZAZIONE	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione attraverso le attività proposte</i>	X			2.75
	<i>Errori di comunicazione e loro risoluzione durante i cambiamenti di contesto</i>	X			3.00
CO-GENITORIALITÀ	<i>Sostegno e cooperazione</i>	X			3.00
	<i>Conflitti ed interferenze</i>	X			2.75
BAMBINO	<i>Coinvolgimento</i>	X			3.00
	<i>Autoregolazione</i>	X			3.00
PUNTEGGIO GLOBALE: 42/45					

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo mio percorso desidero ringraziare la professoressa Michela Gatta, la professoressa Lorenza Svanellini, la dottoressa Lara Del Col e la dottoressa Alessia Bragato per il loro aiuto nell'elaborazione di questa tesi.

Porgo inoltre il mio più sincero ringraziamento ai docenti del Corso di Laurea e alle mie guide di tirocinio che come primo insegnamento mi hanno trasmesso tutta la loro passione e professionalità.

Grazie!

Lucrezia Linzi