



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI E DEL PATRIMONIO CULTURALE
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA**

Relazione finale di Laurea:

**IL BAMBINO IN RELAZIONE.
PRATICHE DI OSSERVAZIONE DI UN
PROGETTO EDUCATIVO**

RELATORE: Prof.ssa Sara Serbati

**LAUREANDA: Marta Ballestrin
MATRICOLA N° 1122947**

Anno Accademico
2023/2024

*A tutti i bambini che ho incontrato in questi anni,
grazie ai quali ho capito cosa volessi fare nella vita.*

In particolare, alle bimbe del mio cuore:

*A Gioia, che con la sua voglia di chiacchierare mi ha insegnato
che ci si deve far sentire anche quando non si è ascoltati.*

*Ad Alice, che con i suoi “come mai” mi ha fatto capire
che il sapere non è mai finito.*

*Ad Arianna, che con le sue espressioni buffe
mi strappa sempre un sorriso.*

*Ad Aurora, la mia eroina, che venendo al mondo troppo presto mi ha insegnato
che qualsiasi cima non è mai troppo alta per essere scalata.*

Alla mia famiglia, che ha creduto in me.

Infine, a te, che sei rimasto con me fin proprio alla fine.

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1: CENNI TEORICI SULL'OSSERVAZIONE EDUCATIVA E LA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA	9
1.1 L'OSSERVAZIONE EDUCATIVA: COS'E'	9
1.1.1 L'OSSERVAZIONE EDUCATIVA NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA	11
1.2 LA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA: COS'E'	13
1.2.1 LA DOCUMENTAZIONE NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA	15
CAPITOLO 2: <i>SOSTENERE LA GENITORIALITÀ. STRUMENTI PER RINFORZARE LE COMPETENZE EDUCATIVE</i> (LAVIGUEUR ET AL. 2011): METODOLOGIA USATA PER L'OSSERVAZIONE DEL PROGETTO EDUCATIVO "TARTARUGANDO CON CURA"	19
2.1 IL KIT <i>SOSTENERE LA GENITORIALITÀ. STRUMENTI PER RINFORZARE LE COMPETENZE EDUCATIVE</i> (LAVIGUEUR ET AL. 2011)	19
2.1.1 QUALITÀ DEL BAMBINO	23
2.2 DAL KIT ALLA CREAZIONE DELLE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE	25
2.2.2 L'IMPORTANZA DI OSSERVARE IL BAMBINO IN RELAZIONE	27
CAPITOLO 3: "TARTARUGANDO CON CURA": DESCRIZIONE DI UN PROGETTO DI TIROCINIO	31
3.1 IL CONTESTO	31
3.2 IL PROGETTO EDUCATIVO	32
3.2.1 GLI OBIETTIVI EDUCATIVI	33
3.2.2 GLI OBIETTIVI PERSONALI	34
3.2.3 DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ PREVISTE	36
3.3 LE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE	38
3.3.1 LE QUALITÀ INDAGATE E I RISULTATI EVIDENZIATI	39
3.4 LE DIFFICOLTÀ INCONTRATE	50
CONCLUSIONI	52

BIBLIOGRAFIA	55
SITOGRAFIA	57
RINGRAZIAMENTI	59

INTRODUZIONE

All'interno del nostro quotidiano siamo spesso chiamati ad esprimere dei giudizi su qualcosa o qualcuno, valutando in positivo o negativo secondo degli *standard* che la nostra società tende a imporci. Questo, purtroppo, ho l'impressione sia qualcosa che accade anche negli ambienti educativi, richiedendo di osservare e valutare l'utenza a cui si rivolgono. Il presente elaborato approfondirà l'argomento rimanendo, prevalentemente, nella dimensione dell'educazione della prima infanzia e ponendo l'accento su come, a consentire i processi di apprendimento, siano le relazioni che il bambino vive quotidianamente con i pari, gli adulti di riferimento e il contesto. Infatti,

Lo sviluppo cognitivo si fonda su rapporti relazionali ed è favorito da stati emotivi positivi, in un clima di calda accoglienza dove, sentendosi a proprio agio, il bambino può manifestare la voglia di conoscere e indagare, la curiosità verso il mondo e il desiderio di andare oltre.¹

Ecco lo scopo che mi prefiggo nel presentare questo elaborato: andare oltre le valutazioni standardizzate, che non sono proprie dei servizi dedicati alla prima infanzia, il cui scopo dovrebbe essere quello di osservare il bambino ed entrare in relazione con lui. A questo punto ritengo doveroso spiegare, prima di entrare nello specifico, che non verrà usato molto il termine "valutazione" perché è, a mio avviso, un termine che riporta al giudizio espresso in negativo o positivo verso il bambino e quest'ottica è distante dal mio pensiero. Questo, piuttosto, si focalizza sull'osservare il bambino, capirne i bisogni e fornirgli gli strumenti necessari per poterli soddisfare.

Lo scopo di questo scritto è quello di presentare il percorso fatto nel creare delle griglie di osservazione che avessero come *focus* il bambino in relazione. Queste sono state poi usate per osservare il progetto educativo proposto durante un tirocinio universitario, intitolato "Tartarugando con cura".

In un primo momento il testo si concentra su come, all'interno dei servizi per la prima infanzia, spesso sembra che si tenda a un'osservazione del bambino secondo degli *standard* precisi che devono essere rispettati, trascurando alcune dimensioni che invece sono importanti per lo sviluppo e l'apprendimento. Viene argomentata l'importanza delle

¹ Ungaro M. A. (et alii), *Id.E.A. Idea di Educazione e Autovalutazione*, Padova, Cleup, 20220, p. 128.

relazioni, che ritengo essere le fondamenta dell'apprendimento. In questo senso, intendo supportare l'idea secondo cui i bambini apprendono quando sono in relazione con i pari, gli adulti e il contesto di riferimento, questo perché è all'interno delle relazioni che si provano emozioni ed è anche attraverso la sperimentazione delle emozioni che il bambino progredisce in uno sviluppo armonico. Si delinea, infine, come la documentazione pedagogica sia un rendere visibili le azioni educative, con lo scopo di lasciare una traccia sia per scopi interni all'ente che esterni. Per quando riguarda la documentazione pedagogica all'interno dei servizi per la prima infanzia, si potrà leggere come questa prenda origine dall'esperienza reggiana, con l'obiettivo di rendere visibili i percorsi effettuati sia ai bambini, che possono riviverli, che ai genitori.

Il secondo capitolo tratta della metodologia usata per osservare il progetto educativo proposto all'interno del Nido in cui ho effettuato il tirocinio. In *primis* viene esposto lo strumento canadese intitolato *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigneur et al. 2011) attraverso una descrizione delle tematiche di cui tratta. Mi sono soffermata sullo strumento "Qualità del bambino" da cui ho attinto per creare le griglie di osservazione e successivamente ho descritto il percorso svolto per crearle e le motivazioni che mi hanno mosso verso questa decisione. In un ultimo momento si può leggere il perché ritengo importante l'osservare i bambini all'interno delle loro relazioni, intendendo promuovere un modo di fare osservazione e valutazione. Mi sono ispirata alle parole di Charles Hadji², che spiegano come il modo fare osservazione e valutazione possa essere caratterizzato da un volto più umano, che crei le condizioni per poter valutare tutte le persone. Si può fare questo rispettando le particolarità che caratterizzano ognuno di noi e adattando gli strumenti alle situazioni con cui si sta interagendo. In questo modo è possibile dare alla persona osservata la possibilità di dimostrare di soddisfare le aspettative. Egli spiega come una valutazione possa definirsi umana quando le condizioni di raccolta di informazione si adattano alle peculiarità della persona osservata, senza rendere le cose più semplici ma fornendo i mezzi per soddisfare le richieste.

Infine, all'interno del terzo capitolo viene descritto il progetto educativo e la sua attuazione, assieme agli obiettivi sia educativi che personali. Vengono poi presentate le

² Hadji C., *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, Brescia, Scholé, 2021.

griglie di osservazione che ho creato, prendendo in esame le qualità che ho voluto indagare e i risultati che sono stati evidenziati. Di nuovo verrà posta l'attenzione su come lo stare insieme e lo sperimentare emozioni favorisca i processi di apprendimento. In ultima istanza vengono presentate le difficoltà che ho incontrato prima e durante lo svolgimento del progetto.

CAPITOLO 1: CENNI TEORICI SULL'OSSERVAZIONE EDUCATIVA E LA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA

Da vocabolario l'osservazione è definita come la prima fase di uno studio, formata dalle azioni necessarie a raccogliere le informazioni riguardanti lo svolgimento di un fenomeno permettendone, in un secondo momento, la descrizione. È una modalità qualitativa di ricerca, ovvero che si basa sulla comprensione e interpretazione della realtà e sulla soggettività, attraverso modalità di rilevazione non strutturate.

La documentazione invece è definita come l'atto di raccolta di materiale, successivo ad un lavoro di osservazione.

Osservazione e documentazione sono due azioni strettamente collegate.

1.1 L'OSSERVAZIONE EDUCATIVA: COS'È

L'osservazione è parte della vita quotidiana delle persone e va oltre al semplice vedere qualcosa, configurandosi come sguardo atto all'acquisizione di elementi relativi ad un argomento di interesse. Essa è la modalità preferenziale usata dagli operatori che lavorano e fanno ricerca all'interno delle professioni educative. L'osservazione educativa è il punto cardine della professione dell'educatore e si traduce in quell'azione quotidiana compiuta dai professionisti al fine di raccogliere elementi validi per lo svolgimento del loro lavoro con gli utenti. In linea generale la sua utilità è quella di contribuire all'analisi dei bisogni e delle competenze delle persone oltre che monitorare l'esperienza educativa in riferimento allo sviluppo individuale per poter poi documentare ciò che è stato rilevato.

L'osservazione in ambito educativo non è un atto casuale né uno strumento preconfezionato ma è un atteggiamento di fondo. Citando le parole delle dottoresse Marina De Rossi ed Emilia Restiglian, si può definire come “un *habitus* mentale dell'educatore che rientra nel sistema complesso di competenze e abilità che costituiscono la sua professionalità specifica”¹. Essa è caratterizzata dall'intenzionalità e dalla presenza

¹ De Rossi M., Restiglian E. *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, Roma, Carocci, 2013, p. 115.

di finalità specifiche che portano, in un secondo momento, alla conoscenza e alla descrizione oggettiva di ciò che è stato osservato nel corso dell'azione educativa.

Una buona osservazione è il fondamento per una buona azione educativa e questo è il motivo per cui la professione dell'educatore non può prescindere dall'osservazione. Sulla base di questa affermazione si può dire che per essere dei buoni educatori è necessario avere delle buone capacità osservative, essere quindi degli attenti osservatori in tutti gli ambiti della quotidianità del proprio lavoro educativo. È questo il motivo per cui all'interno delle strutture educative si utilizza un'osservazione dinamica che, con il trascorrere dei giorni e attraverso attente revisioni, porta a nuove consapevolezze da parte degli educatori. A partire da queste il progetto educativo ha la possibilità di progredire, spesso necessitando dell'apporto, da parte dell'equipe educativa, di modifiche e adattamenti relativi a ciò che gli educatori hanno avuto modo di cogliere dalla revisione delle osservazioni. Ciò che viene osservato spesso funge da punto di partenza per perfezionare o sviluppare un percorso evolutivo e di maturazione. A conferma di queste parole è rilevante quanto scritto da Sara Serbati, ricercatrice presso l'Università di Padova

L'educatore osserva i processi per verificare se e soprattutto come i fini educativi sono raggiunti, ed eventualmente riprogetta l'esperienza stessa, all'interno di un percorso circolare tra osservazione e azione educativa quotidiana, che mette in luce come "mentre si analizza già si interviene"^{2,3}

Da questa citazione è quindi possibile evincere che l'osservazione e l'azione educativa sono all'interno di una circolarità reciproca e che attraverso la prima si possono apportare modifiche costruttive alla seconda, che a sua volta sarà nuovamente oggetto di osservazione. Affinché questo processo funzioni in maniera ottimale, è importante ricordare che, quando si parla di osservazione, essa si intende come una descrizione oggettiva di ciò che si osserva, perciò libera da giudizi, influenze personali e commenti da parte dell'osservatore. Va inoltre ricordato, citando nuovamente la dottoressa Serbati, che

l'osservazione non ha una finalità in sé, non è volta a offrire spiegazioni o diagnosi. Per l'educatore l'osservazione è descrizione che si apre al dialogo: le osservazioni

² Milani P. *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018, p. 228.

³ Serbati S. *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Roma, Carocci, 2020, p.91.

dell'educatore sono un punto di partenza per arricchire le comprensioni di altri significati soggettivi delle persone che partecipano alla relazione.⁴

Attraverso queste parole è possibile capire quanto sia importante una buona osservazione educativa anche al fine di riportare quanto osservato nei documenti relativi agli utenti che si seguono, come nel caso dei moduli che sostengono i colloqui che avvengono nei servizi per la prima infanzia tra educatori e genitori.

Infine, un'altra caratteristica fondamentale dell'osservazione educativa riguarda il rispetto della continuità nel tempo, non è possibile osservare solo in alcuni momenti, l'osservazione deve essere costante nell'arco del tempo trascorso con gli educandi. Questo requisito permette al professionista di osservare come progrediscono, ma talvolta anche regrediscono, gli utenti potendo così adattare il percorso educativo proposto e consentendone la revisione, in modo tale da rispondere ai bisogni che emergono nel gruppo e nel singolo, sulla base di come evolvono, giorno dopo giorno, le tappe di sviluppo.

1.1.1 L'OSSERVAZIONE EDUCATIVA NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

Nei servizi per la prima infanzia spesso l'osservazione educativa viene trascurata a causa della mancanza di tempo, del pensiero che sia sufficiente il ricordo di ciò che si è visto e dell'assenza di strumenti adeguati. Con queste motivazioni spesso gli educatori dimenticano questa parte essenziale del loro lavoro: osservare i bambini nei processi di crescita fisica e psicologica all'interno di relazioni con i pari, gli adulti e l'ambiente. Osservare è qualcosa che deve avvenire quotidianamente e costantemente all'interno dei servizi dedicati all'educazione della prima infanzia, deve far parte della modalità di lavoro dell'educatore e deve essere implicito allo stare con il bambino. Questo è importante per rendere possibile il monitoraggio delle loro attività quotidiane e delle relazioni che instaurano con i pari, gli adulti e l'ambiente. Osservare non è semplicemente vedere, è riflettere su ciò che si sta vedendo e usare le competenze necessarie a leggere in chiave pedagogica quello che è stato rilevato.

L'osservazione oggi non dovrebbe più limitarsi ad essere uno strumento circoscritto alla valutazione dello sviluppo del bambino secondo delle competenze, attraverso il

⁴ Ivi, pp. 91-92

completamento di griglie o *check-list* da cui spuntare delle voci che consentono l'emergere di punti di forza o di difficoltà. Queste sono sicuramente di estrema importanza ma è altrettanto fondamentale studiare degli strumenti che diano la possibilità di “mantenere l'unità e l'unicità di ciascun bambino all'interno della realtà e delle relazioni da lui vissute, senza spezzettarlo nelle sue singole competenze”⁵, poiché l'apprendimento, in questa fascia di età, si genera attraverso il tramite delle relazioni e del confronto con gli altri e l'ambiente.

Attraverso l'osservazione è possibile analizzare i bisogni, le abilità, le competenze e i comportamenti di ogni bambino, oltre che documentare e prendere decisioni su come proseguire un determinato percorso, arrivando così a poter monitorare, valutare, modificare ed eventualmente migliorare il progetto educativo e il contesto dell'azione educativa. Per sviluppare una buona capacità osservativa sono necessarie una formazione continua e una pratica costante, oltre che il saper lavorare in un'ottica collaborativa che consente poi di condividere le osservazioni fatte con i colleghi, al fine di attribuire una maggiore qualità ai processi educativi. Questo è di fondamentale importanza, perché ogni singolo educatore è influenzato dalla propria esperienza personale, che rende veramente difficile il rispetto del criterio relativo all'oggettività. Attraverso la condivisione in equipe, invece, è possibile mettere assieme i diversi punti di vista sottolineando gli aspetti comuni che emergono dagli educatori e giungendo ad una visione più articolata della realtà che porta alla possibilità di trovare delle strategie di azione condivise. In questo modo è più semplice avere una visione globale del bambino, non soffermandosi sulle difficoltà ma osservando principalmente i punti di forza, che è possibile sfruttare per il superamento degli ostacoli che si presentano davanti al bambino. A tal proposito il dottor Giulio Reggio, docente presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore afferma

Credo sia bene non confinare la pratica osservativa nell'ambito delle situazioni di disagio infantile o nella verifica periodica del raggiungimento da parte dei bambini delle competenze proprie dell'età.⁶

Con queste parole egli fa emergere l'importanza di non osservare solo per prendere nota di competenze acquisite o meno, oppure di difficoltà emerse, ma di osservare ogni aspetto della quotidianità all'interno del servizio, allontanandosi dall'idea che nella prima

⁵ Serbati S., Agnoli N., *Osservare i bambini in relazione.*, “Bambini”, febbraio 2019, p. 61.

⁶ <https://specchioalice.wordpress.com/2019/10/02/osservazione-e-sguardi-nei-servizi-per-la-prima-infanzia-tra-cura-e-rispetto/>.

infanzia sia importante la presenza di dei requisiti nel bambino, perché le protagoniste indiscusse dello sviluppo infantile sono le relazioni con i pari, con gli adulti e con l'ambiente e senza di queste non è possibile generare apprendimento. Come già detto l'osservazione deve riguardare tutta la giornata al Nido, partendo dai momenti di gioco libero che possono fornire suggerimenti per formulare nuovi percorsi di lavoro che partano dagli interessi del gruppo. Per riuscire a cogliere questo l'educatore deve porsi alla giusta distanza e osservare facendosi sentire disponibile ad esserci ma senza interferire con la libertà del bambino.

Va sempre ricordato che al Nido si osservano persone in continua e rapida crescita e questo determina l'importanza di guardare il presente immaginando i cambiamenti che verranno, tenendo presente quella che L. S. Vygotskij ha chiamato Zona di Sviluppo Prossimale, che verrà spiegata nel terzo capitolo. In questo senso lo scopo dell'osservazione è quello di mettere in evidenza individualità e specificità di una persona presenti in quel preciso momento, facendo emergere le risorse utili a favorire il bambino nell'acquisizione di competenze latenti, condividendo ogni aspetto con la famiglia. A tal proposito, l'osservazione è anche da considerarsi come il primo strumento che rende possibile il colloquio con le famiglie, una pratica che si sviluppa partendo da ciò che l'educatore osserva e successivamente documenta, permettendogli di farsi narratore di ciò che avviene all'interno del servizio frequentato dal figlio.

1.2 LA DOCUMENTAZIONE PEDAGOGICA: COS'È

Il punto di interesse del precedente paragrafo è stato l'osservazione educativa, che si concretizza come il tramite attraverso cui realizzare la documentazione pedagogica, elemento di fondamentale importanza nell'ambito educativo. Essa attribuisce un significato tangibile alla progettazione dell'ente e dà senso alle azioni educative, consentendo anche l'analisi dei bisogni delle persone che abitano quello specifico ambiente.

Scopo primario della documentazione pedagogica è quello di produrre tracce e testimonianze delle azioni svolte, accompagnandole a delle riflessioni che rendono leggibili i processi educativi, restituendo in questo modo ai protagonisti un ricordo di ciò che hanno avuto modo di vivere. Rendendo visibili le attività svolte all'interno dei servizi, la documentazione pedagogica acquisisce un duplice scopo: uno interno all'ente e l'altro

esterno. Per quanto riguarda lo scopo interno all'ente essa ha la funzione di tenere traccia dello svolgimento di tutte le attività proposte e che il servizio ritiene importante archiviare al fine di poter tornare a revisionarle, interpretandole attraverso una pratica riflessiva. Lo scopo che invece riguarda l'esterno del servizio è di ordine divulgativo, atto quindi a far conoscere come l'ente opera in relazione all'utenza che ospita e le attività che propone a chi lo frequenta, consentendo alle famiglie e alle persone che abitano quel territorio di comprendere in che modo il servizio si relaziona con le persone che ne usufruiscono. Si può perciò dedurre che attraverso la caratteristica della visibilità, la documentazione si traduce in un ascolto reciproco e possibile da vedere, garantendo in questo modo la possibilità agli utenti di osservarsi da un punto di vista esterno, durante i processi di apprendimento. La documentazione delle attività osservate durante le quotidianità prende forma attraverso un processo narrativo capace di formare e informare le persone coinvolte, permettendogli di tornare, in un secondo momento, sul materiale prodotto e di rivedere le azioni, ripensandole e apportando le modifiche opportune volte al loro miglioramento e potenziamento, rendendole sempre adatte ai bisogni degli utenti presenti nella struttura. In altre parole, consente di individuare i punti che qualificano, in positivo o in negativo un'azione educativa, permettendo una nuova progettazione che nasce da un pensiero riflessivo in grado di apportare apprendimento e cambiamento.

La documentazione pedagogica non è un processo marginale nel percorso di progettazione, è parte integrante del progetto educativo e va pensata fin dalle primissime fasi della sua realizzazione, per poterla usare sia nel lavoro con gli utenti che nel confronto durante i ritrovi dell'equipe. Proprio per questo è importante definire da subito come produrla, in modo che non risulti un insieme disordinato di informazioni. A questo proposito, infatti, è importante dire che è opportuno che risulti come

una sequenza ragionata e interconnessa di materiali, finalizzata a uno scopo ben preciso e già pensata in fase di progettazione delle esperienze educative proprio perché parte integrante e "significante" delle stesse.⁷

In questo modo non sarà una raccolta scomposta di spezzoni di tempo trascorso all'interno del servizio, ma darà l'idea di un percorso ragionato e attento ai bisogni

⁷ De Rossi M., Restiglian E., *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, Roma, Carocci, 2013, p. 149.

dell'utente, in grado di narrare a chi ha modo di visionarla il cammino che è stato fatto secondo un ordine logico.

Infine, si può dire che la documentazione pedagogica è un insieme di documenti che racconta il vissuto di un servizio e delle persone che ogni giorno lo frequentano dando la possibilità di rendere visibile e dimostrabile ciò che viene fatto al suo interno e permettendo di poter riflettere sulle azioni educative.

1.2.1 LA DOCUMENTAZIONE NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

Il concetto di documentazione in ambito educativo è stato sviluppato prevalentemente per i contesti che si occupano di bambini in età comprese tra gli 0 e i 6 anni. Questo assunto, infatti, prende le sue origini all'interno dell'approccio educativo all'infanzia fondato da Loris Malaguzzi, Reggio Emilia Approach, e proprio perché nato in territorio italiano, spesso nella letteratura inglese relativa alla documentazione all'interno dei servizi per la prima infanzia viene usato il termine "documentazione" senza alcuna traduzione. All'interno dell'esperienza reggiana la documentazione è intesa come pratica costitutiva della progettazione, volta *in primis* a seguire e sostenere i processi di apprendimento dei bambini e, in secondo luogo, a dare visibilità alle azioni educative, oltre a configurarsi anche come strumento di valutazione e autovalutazione per insegnanti e educatori. La documentazione si può quindi definire come un ascolto visibile, capace di dimostrare le modalità di apprendimento individuale e del gruppo, rendendolo reale proprio perché, con il suo tramite, è possibile vederle.

Lo scopo primario della documentazione è quello di sostenere il lavoro educativo, mettendo insieme in modo ordinato gli avvenimenti. In questo modo adulti e bambini possono vedere e vedersi: il genitore vede degli aspetti di suo figlio che nella quotidianità non vive e che quindi gli sono sconosciuti, l'educatore può osservare ed eventualmente revisionare le azioni per poter sviluppare nuovi processi di apprendimento, gli adulti esterni alla struttura, attraverso la caratteristica della divulgazione, hanno la possibilità di cogliere come essa lavora e ciò che al suo interno accade, infine il bambino ha la possibilità di rivedersi, riflettere sull'esperienza vissuta, ricordarla. L'utilizzo della documentazione per scopi interni o esterni al servizio educativo è stata trattata nello

scorso paragrafo, poche parole però sono state spese sull'importanza della stessa per i bambini. Significative in questo senso sono le parole di Carla Rinaldi,

Anche per i bambini la documentazione è una preziosa occasione di ricognizione, riflessione e interpretazione, ma soprattutto di metacognizione. Sostenendo la memoria, offre l'opportunità di rivedersi, commentarsi e vedersi commentati, quindi favorisce una possibilità di rilettura dei propri percorsi, autocorrezioni, conferme e disconferme e soprattutto dialogo interattivo con i percorsi altrui: una grande trasformazione sul piano epistemologico e dell'identità personale.⁸

Da questa spiegazione si evince quale sia l'importanza della documentazione per i bambini che sono parte di un servizio educativo per la prima infanzia: potersi rivedere, poter riflettere e dialogare, ponendosi in relazione con gli altri rispetto alle attività svolte, ricordare le emozioni provate, rivedere lo stupore e poter, attraverso questa pratica, costruire nuovi apprendimenti. Per adulti e bambini il fatto di poter rivedere sia in modo individuale che collettivo, ad esempio durante i collegi docenti, le azioni educative e gli avvenimenti durante l'arco della giornata offre l'opportunità di sostenere la progettazione, che si costruisce attraverso l'interpretazione continua delle parti coinvolte. Attraverso la documentazione, come detto in precedenza, è possibile fare valutazione e autovalutazione e tramite la condivisione dei punti di vista delle singole persone che compongono l'equipe educativa è possibile riflettere e conoscere, cogliendo dalle diverse interpretazioni nuove nozioni e nuovi concetti. Questo è quello che Carla Rinaldi definisce "formazione *in servizio* dell'insegnante".⁹

È importante ricordare che l'esperienza reggiana ci insegna che per documentare non ci si può fermare al semplice osservare, ma c'è bisogno di interpretare le osservazioni fatte, permettendo la comprensione degli avvenimenti quotidiani, rendendo possibile la comprensione di come le individualità presenti all'interno della sezione si relazionano tra loro. Il confronto e talvolta il conflitto tra queste soggettività è terreno fertile per produrre apprendimento nel bambino ed è compito dell'educatore interpretare le dinamiche che lo caratterizzano, dotarle di significato e documentarle. Nella documentazione è importante mettere al centro non il singolo bambino, ma i bambini in relazione agli altri componenti della sezione. A questo proposito Sara Serbati afferma l'importanza di avere come idea di persona quella visione che

⁸ Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 83.

⁹ *Ibidem*

pone al centro la fiducia nei suoi confronti e nelle sue risorse, considerandola non monade, ma all'interno delle relazioni che vive; quindi, mettendo al centro non solo la persona ma quella persona in relazione.¹⁰

Da questa affermazione è possibile cogliere quanto sia importante dare valore al confronto, al dialogo tra soggettività e intersoggettività. Il *focus* della documentazione non è quello di documentare semplici azioni fini a sé stesse prendendo in esame un singolo bambino per volta, lo scopo è quello di indagare come i bambini si relazionano tra di loro, con gli adulti di riferimento e non e con l'ambiente che abitano, che nel caso di questo trattato è il servizio per la prima infanzia che frequentano.

In conclusione, l'osservazione educativa e la documentazione pedagogica sono strettamente legate e sono una parte integrante del progetto educativo, al quale hanno il compito di conferire significato. Sono pratiche che rendono visibili i processi di apprendimento, ponendo attenzione non al bambino come singola entità, ma al bambino come persona in relazione. Nei successivi capitoli sarà possibile leggere come questa idea di osservazione educativa e documentazione pedagogica abbia dato vita ad un progetto di tirocinio concentrato sul bambino in relazione, attraverso il kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigneur et al. 2011) e le relative schede riguardanti le qualità del bambino.

¹⁰ Serbati S. *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Roma, Carocci, 2020, p.78.

CAPITOLO 2: *SOSTENERE LA GENITORIALITÀ. STRUMENTI PER RINFORZARE LE COMPETENZE EDUCATIVE* (Lavigueur et al. 2011): METODOLOGIA USATA PER L'OSSERVAZIONE DEL PROGETTO EDUCATIVO "TARTARUGANDO CON CURA"

Il progetto educativo "Tartarugando con cura" è stato proposto alla sezione grandi del Nido Integrato Caterina Basso, sito a Fietta di Pieve del Grappa. Questo progetto ha visto il coinvolgimento di 12 bambini di età compresa tra i 18 e i 36 mesi. Per osservare le attività previste sono state create delle griglie di osservazione il cui sviluppo ha avuto come punto di partenza lo studio e la rielaborazione dello strumento "Qualità del bambino". Esso è parte del contenuto del kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* di Suzanne Lavigueur, Sylvain Coutu e Diane Dubeau, la cui edizione italiana è a cura di Paola Milani, Sara Serbati e Marco Ius, ed edita da Erikson. L'obiettivo del progetto è stato quello di osservare gli aspetti positivi dello sviluppo socio-emotivo del bambino partendo dalle qualità elencate nel kit.

2.1 IL KIT *SOSTENERE LA GENITORIALITÀ. STRUMENTI PER RINFORZARE LE COMPETENZE EDUCATIVE* (Lavigueur et al. 2011)

Il kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigueur et al. 2011) nasce in Québec (Canada) da un gruppo di ricercatori impegnati nel sostegno ai genitori che si trovano in difficoltà nello svolgere il loro ruolo parentale verso i figli. Esso "propone un materiale visivo volto a facilitare il dialogo e il confronto con i genitori, per accompagnarli a raccontare il loro modo di vedere il bambino"¹, infatti

¹ Serbati S., *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Roma, Carocci, 2020, p. 106.

al suo interno si trovano delle immagini semplici e facilmente comprensibili, che consentono uno scambio dialogico aperto.

La realizzazione prima, e la volontà di portare in Italia questo strumento poi, muovono dal presupposto che, attraverso il consolidamento delle competenze educative dei genitori è possibile ottenere processi di apprendimento e crescita che siano permanenti, portando benessere nei bambini e ragazzi. È possibile ottenere questo risultato sostenendoli nella loro relazione con i figli ed è proprio questa relazione genitori-



Figura 1. *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigueur et al. 2011).

figli ad essere la protagonista del kit. Questo strumento propone un modello di intervento che sostiene il genitore, senza imporre un metodo universale di educazione del bambino, e viene usato sia in contesti di agio, dove si ritrova solamente un bisogno o una volontà di miglioramento da parte dei genitori verso i figli, sia in contesti di

vulnerabilità o difficoltà, siano esse dei genitori o dei ragazzi.

Il kit è definibile come uno strumento aperto, che è possibile usare sia nell'accompagnamento individuale, in cui l'operatore o insegnante guida il genitore o la coppia di genitori attraverso un percorso studiato per quello specifico intervento, sia in un contesto di gruppo, coinvolgendo i partecipanti in laboratorio o lavori che richiedono la collaborazione reciproca. La traduzione italiana del kit è molto fedele all'originale, ma in alcuni aspetti si è visto il bisogno di una rivisitazione per consentirne l'adattamento alle esigenze del contesto culturale italiano. Attraverso questa rielaborazione, in Italia l'utilizzo del kit si è esteso anche al mondo educativo dei nidi d'infanzia, delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie. In questi contesti è stato usato prevalentemente in sede di colloquio, più nello specifico si è fatto uso dello strumento intitolato "Qualità del bambino", che ha permesso un'apertura all'ascolto reciproco, un dialogo incentrato sul bambino all'interno del suo percorso di crescita che permette di definire degli obiettivi chiari e precisi di co-educazione.

Il kit si fonda su un approccio positivo che ha come *focus* la resilienza, le risorse dei genitori e la complementarità dell'intervento. Esso prevede un modello di azione basato sull'ascolto dei genitori, riconoscendo e rispettando quelli che sono il loro punto

di vista, la loro esperienza personale e le loro capacità e tenendo presente a qual è l'aiuto che hanno a disposizione da parte della rete sociale. L'elemento essenziale del kit è la visione positiva che il genitore ha del proprio figlio, il riconoscimento delle risorse del bambino e l'espressione del legame che esiste tra di loro, oltre a tenere in considerazione lo stile educativo adottato in famiglia. Gli strumenti proposti dal kit consentono di adattare l'intervento ai bisogni, alle risorse e alle potenzialità delle famiglie. Essi propongono delle immagini semplici, volte a favorire un dialogo di scambio aperto che consenta agli operatori di conoscere al meglio i genitori che affrontano gli ostacoli che il ruolo genitoriale può presentare. Lavorando in questo modo ci si allontana da un approccio focalizzato sulle carenze genitoriali delle famiglie, che possono trovarsi ad affrontare momenti di vulnerabilità, e ci si avvicina ad un modello che riconosce e rafforza i loro fattori di protezione e le loro competenze. Questo riporta al concetto di resilienza nei genitori, i quali sono intesi come capaci di affrontare le difficoltà, riuscendo a bilanciare con quelli che sono i fattori di rischio che rendono più difficili lo svolgimento del loro incarico parentale e lo sviluppo dei figli.

Il kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigneur et al. 2011) non è da intendersi come un programma impostato da seguire passo dopo passo ma come uno strumento atto a sostenere e aiutare gli operatori che si impegnano nel guidare i genitori attraverso il percorso educativo dei loro figli. Lo scopo è quello, attraverso l'utilizzo degli strumenti proposti dal kit, di "arricchire e facilitare l'attuazione dei programmi di sostegno educativo già in essere"². Questo consente, a chi ne fa uso, di adattare gli strumenti contenuti nel kit in base al lavoro svolto nel servizio e al contesto in cui si sta intervenendo. È possibile usare questo mezzo con tutti i genitori di bambini di età compresa tra gli 0 e gli 11 anni. Questi possono trovarsi in una condizione di "normalità" e semplicemente sentire il bisogno di un confronto con dei professionisti o degli altri genitori, oppure affrontare una situazione di "rischio" o grande vulnerabilità. Infine, possono anche essere delle persone che stanno fronteggiando delle specifiche difficoltà, che possono essere tanto dell'adulto quanto del bambino.

L'edizione italiana del kit si presenta nel formato di una scatola, al cui interno si trovano: una guida, che spiega il contenuto consentendo di capire come sia possibile farne

² Milani P. [et alii] (a cura di), *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*, Trento, Edizioni Centro Studi Erikson, 2021, p. 17.

uso, un DVD di presentazione, al cui interno si trovano dei video che racchiudono degli esempi su come il kit è stato adattato nei vari contesti di utilizzo, e gli strumenti, che si usano per l'intervento. Questi ultimi contengono immagini, liste di esempi, una griglia di domande e una di risposte e il tutto è raggruppato secondo sette tematiche differenziate in altrettanti diversi colori. Queste tematiche sono:

- **Qualità del bambino.** Questa tematica è caratterizzata dal colore giallo e rappresenta degli esempi di comportamenti che il bambino può avere nella quotidianità, dando modo di riflettere su quelli positivi che caratterizzano la sua vita.
- **Competenze genitoriale.** Questa tematica è contraddistinta dal colore blu e riguarda i comportamenti e gli atteggiamenti positivi del genitore che, messi in atto, possono essere un sostegno per il bambino, e sui quali spesso i genitori hanno poche occasioni di ragionamento. Riflettendoci, hanno l'occasione di recuperare una visione positiva di sé, che va a contrapporsi a tutto ciò che è negativo (stress, frustrazione, giudizi), permettendo di sviluppare una nuova visione delle competenze che possiedono o che stanno acquisendo.
- **Piaceri condivisi.** Questa tematica è contrassegnata dal colore rosso e le sue carte ritraggono dei momenti felici della quotidianità, mostrando vignette che rappresentano i genitori assieme ai figli mentre vivono delle circostanze di serenità. Questo permettendo permette all'adulto di aprirsi spontaneamente senza timore del giudizio.
- **Attività per ricaricarsi.** Questa tematica è distinta dal colore verde e presenta delle immagini che raffigurano ciò che il genitore usa o fa per riacquistare le proprie energie o prendersi cura di sé. In questo modo egli ha la possibilità di dare un nome ai modi in cui si rilassa e può così di ricercarne di nuovi.
- **Sostegno della rete sociale.** Questa tematica è caratterizzata dal colore marrone e riguarda le persone che si trovano all'interno della rete sociale del genitore, differenziando quelle che possono essergli d'aiuto da quelle che tendono a intralciarlo nel suo ruolo genitoriale. Lo scopo è quello di dare valore alla rete sociale e imparare a usufruire di essa in un modo utile ai propri bisogni.
- **Preoccupazioni dei genitori.** Questa tematica è contrassegnata dal colore viola e viene affrontata senza la presentazione di alcune immagini, ma attraverso la proposta di una griglia di domande e una lista di esempi. In questo modo si va a creare la possibilità per il genitore di attribuire un nome alle proprie paure, parlandone e condividendole.

Questo permette la costruzione di un punto di partenza per creare un percorso che sarà adattato alle esigenze di ognuno e che fornisca al genitore la motivazione per agire affinché non accada ciò che egli teme.

- Difficoltà incontrate ed evoluzione genitoriale. Questa tematica è dal colore arancione e anche essa viene argomentata usando una griglia di domande e una lista di esempi. Tutto il materiale è volto a scoprire, attraverso il dialogo aperto, le difficoltà maggiori che il genitore ha dovuto fronteggiare. Successivamente egli viene invitato a raccontare in quale modo è riuscito a superarle e ad andare avanti. Mediante questo lavoro è possibile definire se e in quale grado è stata dimostrata resilienza da parte del genitore nei vari momenti del suo percorso.

Per usare il kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigueur et al. 2011) non è necessaria una formazione specifica, in quanto tutto il materiale che viene fornito è sufficiente. Tuttavia, è importante, prima di iniziare a usare questo strumento, guardarne il contenuto, studiarlo, elaborarlo, farlo proprio per poi ricavare un momento di condivisione con altri operatori e confrontarsi, scambiandosi esperienze, opinioni e consigli. È fondamentale, per poter trarre massima efficacia dal kit, essere creativi e flessibili. Questo consente successivamente di saper adattare lo strumento alle singole esigenze di ogni famiglia o gruppo di genitori. Questo è il motivo per cui sarebbe essenziale che chi fa uso di questo kit avesse la possibilità di poter partecipare a dei momenti di scambio tra colleghi.

2.1.1 QUALITÀ DEL BAMBINO

Un approfondimento su questa tematica presente nel kit è indispensabile poiché è da essa che parte il lavoro di osservazione svolto nel progetto educativo “Tartarugando con cura”. Lo strumento è composto da 12 immagini per la fascia d’età che va dai 2 ai 5 anni e da 16 immagini per la fascia d’età compresa tra i 6 e gli 11 anni. In questo modello di intervento le qualità del bambino sono intese come i comportamenti che egli può avere all’interno della sua quotidianità. Per questa tematica sono previste tre domande che chiedono al genitore prima quali sono le qualità che considera importanti nei bambini in generale, poi quali vede nel suo bambino e infine quali riconosce in sé stesso.

La prima domanda, che indaga su quali siano le qualità ritenute importanti dal genitore in un bambino in generale, permette di aprire una riflessione che dà modo

all'operatore di comprendere quali siano il suo stile educativo e quali i suoi valori. Questo gli consente, in un momento successivo, di metterli a confronto con quelli del consorte o della comunità in cui la famiglia vive.

La seconda domanda, che riguarda le qualità presenti nel figlio, introduce il genitore, assieme all'operatore, a un dialogo sulla visione positiva del ragazzo, che lo porta lontano da una realtà focalizzata sulle difficoltà. In questo modo egli ha la possibilità di portare alla luce episodi riguardanti le qualità che apprezza nel figlio. Questo avviene attraverso il racconto di fatti reali e autentici, che gli consente di riuscire a vedere i progressi fatti dal figlio.

La terza domanda, che interessa le qualità che il genitore vede in sé, porta ad un ragionamento su quelle che sono le proprie risorse. Successivamente, il lavoro si concentra su come, attraverso esse, il genitore possa influire positivamente nella vita e nei comportamenti del figlio.

Per rispondere alla prima domanda il genitore dovrà semplicemente scegliere le carte che raffigurano le qualità che apprezza in un bambino, mentre le risposte alla seconda e alla terza domanda vengono date attraverso l'utilizzo della scheda-barometro. Essa serve a quantificare le qualità prese in esame e viene usata rispondendo con tre diverse opzioni: "sì", cioè presente; "abbastanza", ovvero a volte presente; e "no", ossia non presente. Successivamente ci si avvale della griglia di risposta, che è una tabella in cui sono presenti le qualità del bambino e tre colonne che si riferiscono: ai bambini in generale, al proprio bambino e al genitore, oltre a uno spazio per delle eventuali note aggiuntive. In essa si riportano le risposte date dal genitore per conservarle e, durante il percorso, rivederle o integrarle. Inoltre, dopo la griglia, è presente una pagina intitolata "Altre qualità", che consente al genitore, se lo desidera, di aggiungerne di diverse rispetto a quelle elencate. Infine, dopo aver completato assieme la griglia delle domande e quella di risposta, l'operatore e il genitore si avvieranno ad un dialogo che andrà a trattare più approfonditamente delle qualità presenti nel bambino di cui si sta discutendo.

Questo strumento è molto importante perché, aiutando il genitore a porre più attenzione ai comportamenti positivi del figlio, egli riuscirà più semplicemente a distaccarsi per un po' dalle difficoltà di ogni giorno e a consolidare il legame di attaccamento che ha con il bambino. Egli arriverà così ad affrontare i comportamenti poco

desiderabili con una prospettiva diversa, sicuramente più positiva, che consente il rafforzamento delle qualità positive del figlio.

Nel kit sono presenti questa e altre proposte di utilizzo. Tuttavia, il è uno strumento flessibile, che si presta a diversi utilizzi da esplorare anche in forma creativa. Per esempio, all'interno del Nido in cui ho svolto il tirocinio, ho deciso di utilizzarlo per guidare l'osservazione durante l'attività con i bambini.

2.2 DAL KIT ALLA CREAZIONE DELLE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE

Il percorso di osservazione che verrà presentato nelle prossime pagine parte dalla volontà di osservare gli aspetti positivi del bambino all'interno del suo sviluppo socio-emotivo. Questo lavoro è stato fatto creando degli strumenti che si allontanano da quelle griglie di osservazione preimpostate che tradizionalmente sono utilizzate nei servizi per la prima infanzia, focalizzate sulla presenza/assenza di specifiche competenze individuali. Percepisco tali strumenti come distanti da quella che è la natura dell'apprendimento nelle fasce d'età che competono le strutture dedicate alla prima infanzia. Infatti, come è già stato accennato, a consentire l'apprendimento nei bambini che stanno vivendo i loro primissimi anni di vita sono le relazioni che essi instaurano con i pari, gli adulti di riferimento e l'ambiente circostante.

L'idea di dare forma a queste griglie di osservazione non standardizzate nasce dallo studio di un articolo della rivista *Bambini* scritto nel 2019 da Sara Serbati e Nicola Agnoli e intitolato *Osservare i bambini in relazione*. L'elaborato racconta l'esperienza del micronido "Peter Pan", che si trova a Belluno, la cui equipe educativa ha sviluppato delle griglie di osservazione partendo dallo strumento "Qualità del bambino" contenuto nel già citato kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigueur et al. 2011). Il lavoro è stato fatto con lo scopo di porre al centro il bambino assieme alle sue risorse, considerandolo all'interno delle relazioni che vive quotidianamente con i pari, l'ambiente e gli adulti di riferimento. Queste griglie non vanno a eliminare l'utilità dei questionari standardizzati, ma vanno ad affiancarli. La loro efficacia viene riconosciuta nell'individuare quelli che sono i punti di forza e i punti deboli di ogni bambino. Purtroppo, si limitano a guardare in modo frazionato le singole abilità e competenze, senza considerare l'importanza che riveste la dimensione

relazionale nel generare apprendimento. A questo proposito è fondamentale mettere in evidenza che, osservare il bambino e considerarlo nelle sue relazioni, significa conferirgli unicità e guardarlo nella sua interezza, permettendo di documentare gli aspetti relativi, ad esempio, a come e quando egli si dimostra curioso, felice, entusiasta nello stare con gli altri, triste, abbattuto e così via. Questo permette agli educatori di capire di cosa il bambino abbia bisogno in quel momento per poter progredire nel suo sviluppo, ricordando la Zona di Sviluppo Prossimale presentata da L. S. Vygotskij. L'adulto, in questo modo, ha la possibilità di fornire all'educando gli strumenti adatti a consentirgli di sviluppare nuove abilità.

Per la creazione delle griglie di osservazione usate nel progetto educativo "Tartarugando con cura" sono state prese come punto di partenza le carte dello strumento "Qualità del bambino". Esse, dopo un'attenta analisi, sono diventate le voci che introducono alcune domande relative a come il bambino si è approcciato alle diverse attività, ai compagni e agli educatori di riferimento. Sono state prese in considerazione tutte le qualità del bambino contenute nello strumento che riguarda la fascia d'età compresa tra i 2 e i 5 anni, fatta eccezione di quella denominata "obbediente" poiché il termine è risultato forte e poco adatto al contesto. Sono comunque state inserite delle



Figura 2. Strumento "Qualità del bambino" contenuto nel Kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigneur et al. 2011).

domande relative alla capacità del bambino di ascoltare ciò che gli è stato richiesto e di eseguire semplici compiti, inserendole all'interno di altre qualità, ovvero quelle relative alla responsabilità, all'autonomia e all'intelligenza, che sono parse più consone all'ambiente e all'età dei bambini. Sotto alla griglia è stato inserito uno spazio, denominato "note e osservazioni", che dà la possibilità di riportare delle annotazioni relative a ciò che si è visto. Questo spazio si è rivelato molto importante perché dà modo, a chi va a compilare le griglie, di inserire degli aneddoti osservati durante l'attività, che documentano, attraverso delle piccole descrizioni, i momenti di felicità e curiosità del bambino, il modo in cui egli ha partecipato all'attività, ma anche eventuali momenti di scoraggiamento. Le griglie, così pensate e strutturate, hanno dato modo di creare una

documentazione dell'esperienza che i bambini hanno avuto la possibilità di vivere consentendo poi un'eventuale condivisione con i genitori.

2.2.2 L'IMPORTANZA DI OSSERVARE IL BAMBINO IN RELAZIONE

Le griglie di osservazione presentate nel precedente paragrafo sono state create allo scopo di osservare i bambini nelle loro relazioni all'interno del progetto educativo "Tartarugando con cura". Osservare le relazioni tra i bambini è di fondamentale importanza per comprendere come, all'interno delle loro dinamiche, si costruiscano delle competenze. Per sostenere questa teoria è rilevante citare il pensiero del filosofo e pedagogista statunitense John Dewey, con le parole di Rinaldi:

la sua idea che l'apprendimento è un processo attivo e non una trasmissione di sapere preconfezionato. Il sapere, così sosteneva, si costruisce attraverso le attività dei bambini con la sperimentazione pragmatica ed emancipata e con la partecipazione alle attività.³

In altre parole, l'autore spiega che il processo di apprendimento nella prima infanzia è un processo dinamico e in costante mutamento, che avviene attraverso l'esperienza, mettendo in atto abilità e competenze, e le relazioni con gli altri e l'ambiente. L'approccio di Reggio Emilia parte da visioni come questa per sviluppare il proprio pensiero pedagogico, che mette al centro il bambino con le sue relazioni, i suoi dialoghi e i suoi incontri. È proprio dal loro modo di fare osservazione che si è diffusa la convinzione che sia importante osservare il bambino in relazione e riguardo a questo concetto va messo in evidenza che

a Reggio il singolo non riesce mai ad assumere le sembianze liberali di soggetto autonomo, ma acquisisce piena soggettività nel proprio rapporto con gli altri, costruendosi come soggetto unico e irripetibile.⁴

Con affermazioni come questa si sostiene la tesi esposta nel presente elaborato, ovvero che l'apprendimento ha una natura sociale ed emotiva. Questo è il motivo per cui si sta sottolineando l'importanza di osservare i bambini all'interno delle loro relazioni, senza fermarsi alla rilevazione delle competenze dei questionari standardizzati. Questi altro non

³ Rinaldi C., *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p. 17.

⁴ Ivi, p. 20.

fanno che dividere il bambino in tanti pezzetti che vanno a rappresentare delle abilità e delle competenze oppure dei punti deboli, impedendo all'educatore di guardarlo come unità e rischiando di farlo inciampare nell'assegnazione di etichette che denominano eventuali difficoltà o carenze che la redazione di questi questionari fa emergere.

All'interno di un gruppo, i bambini diventano uno strumento pedagogico di co-costruzione e il gruppo stesso diventa un luogo di insegnamento dove i partecipanti possono confrontarsi e dialogare, arricchendosi, scontrandosi e mischiandosi. È proprio all'interno di questa prospettiva che l'adulto assume un

ruolo collaterale, giocato prevalentemente dietro le quinte, occupato in un lavoro di allestimento e cura intelligente degli ambienti, dei materiali, degli oggetti, delle proposte che possono parlare ai bambini attivando il loro interesse, quindi le loro scoperte. Non sarebbe così necessaria né tantomeno opportuna un'implicazione diretta dell'adulto nel corso dei processi di conoscenza dei bambini che invece – e in ciò si orienterebbe l'investimento educativo dell'adulto – richiederebbero di essere osservati, compresi, opportunamente documentati.⁵

Questo è quanto spesso sfugge nei servizi impegnati nell'educazione della prima infanzia, concentrati a cercare di trasmettere nozioni e competenze a bambini che ogni giorno dimostrano di essere capaci di costruirle da sé, attraverso le relazioni con i pari, il contesto e gli adulti di riferimento. Altrettanto frequentemente ci si dimentica di come i bambini siano biologicamente portati a relazionarsi con gli altri e il mondo che li circonda e che proprio per questo, un ambiente privo di relazioni, li porterebbe ad apprendere con una qualità diversa. Tornando al ruolo dell'adulto, esso deve essere marginale, consistendo nella funzione di allestimento del setting, che consiste nella preparazione di un terreno fertile per l'apprendimento. Esso deve essere studiato a misura di bambino, consentendogli di mettere in atto le competenze che già possiede e di sviluppare quelle emergenti. L'adulto, all'interno di questa teoria, ha anche il compito di fare da regolatore nelle situazioni che richiedono il suo intervento, ma soprattutto deve osservare e documentare quanto ha modo di scorgere dalle interazioni tra i bambini e dai comportamenti che essi mettono in gioco. Attraverso un'osservazione che segue questa linea, e che viene effettuata in modo continuativo, l'educatore potrà vedere il bambino crescere e apprendere mettendosi in relazione agli altri e provando il piacere di stare nel gruppo. In questo modo ha l'occasione di allontanarsi dall'idea che l'apprendimento sia

⁵ Infantino A., *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*, Milano, Edizioni Angelo Guerrini e Associati srl, 2019, p. 53.

una comprensione o una riproduzione di quanto l'adulto insegna o spiega al bambino, e di avvicinarsi e toccare con mano la realtà, ovvero che in questa fase dello sviluppo l'apprendimento altro non è che una costruzione, che implica anche la costruzione del sé, e che è data dall'azione del bambino sull'ambiente. Quest'ultima si carica di tutti gli aspetti che riguardano il relazionarsi agli altri, ovvero le conflittualità, i dialoghi, il piacere di stare assieme. Questo riporta al bisogno del bambino di sperimentare sì da solo e in autonomia, quando ne sente la necessità, ma soprattutto di condividere queste sperimentazioni con i pari. Il compito dell'educatore è quello di guidare il progetto educativo e proporre stimoli che poi saranno i bambini a portare avanti, dando agli adulti degli spunti su come continuare, in base ai loro bisogni e interessi.

Per concludere, dopo un'accurata spiegazione di quello in cui consiste il kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigneur et al. 2011) e dello strumento "Qualità del bambino" è stato visto come questo abbia fornito una base di partenza per lo sviluppo di alcune griglie di osservazione usate per un progetto educativo. Successivamente si è parlato di come la relazione tra pari sia un terreno fertile per l'apprendimento e ne consenta la costruzione. Questo concetto fa riferimento a quella che Loris Malaguzzi ha chiamato "pedagogia della relazione", secondo cui il bambino ha la possibilità di apprendere nel piacere di vivere una relazione con i pari, consentendo una generazione reciproca di conoscenza. L'idea chiave dà centralità alla *mission* degli ambienti educativi, la quale dovrebbe diventare fornire delle condizioni che possano far nascere apprendimento e non di produrlo in modo standardizzato. Da qui l'importanza di osservare il bambino nelle sue relazioni con gli altri e non di osservare la presenza o meno di singole competenze.

CAPITOLO 3: “TARTARUGANDO CON CURA”: DESCRIZIONE DI UN PROGETTO DI TIROCINIO

Il progetto educativo “Tartarugando con cura” prende vita durante l’attività di tirocinio che ho svolto all’interno di un servizio per la prima infanzia, autorizzato ad ospitare bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni. Sono stati coinvolti nelle attività previste dal progetto i bambini della sezione grandi che, dopo alcune letture, si sono impegnati nella preparazione di un ambiente idoneo a ospitare delle tartarughe. Successivamente, hanno avuto la possibilità di accudirle e dimostrarsi responsabili nel prendersene cura. Nel complesso, il progetto ha avuto la durata di tre settimane.

3.1 IL CONTESTO

Il progetto educativo “Tartarugando con cura” è stato proposto durante il tirocinio universitario che ho svolto all’interno del Nido Integrato Caterina Basso, sito a Fietta di Pieve del Grappa. L’ente, in quel momento, ospitava al suo interno 18 bambini la cui età variava dai 12 mesi ai 36 mesi. La divisione era articolata in due sezioni, che non interagivano tra loro. Questa decisione era stata presa sulla base delle restrizioni imposte dalla normativa vigente, relativa all’emergenza sanitaria dovuta all’infezione da Covid-19. I due gruppi erano divisi secondo il criterio delle età omogenee: la sezione dei piccoli ospitava 5 bambine di età compresa tra i 12 e i 18 mesi ed era guidata dalla loro educatrice Sara e la sezione dei grandi accoglieva 13 bambini di età compresa tra i 18 e i 36 mesi ed era accompagnata da due educatrici, Miriam e Silvia.

Il progetto educativo “Tartarugando con cura” è stato inserito all’interno della programmazione I.R.C. (Insegnamento della Religione Cattolica), relativa all’Anno Educativo 2020/2021, intitolata “San Francesco amico della natura”. Essa ruotava attorno alla figura di San Francesco, appunto, e ai quattro elementi: aria, fuoco/luce, terra e acqua. I primi tre elementi sono stati affrontati da settembre a maggio in tre diverse Unità Educative e a giugno mancava da proporre l’elemento “acqua”. Riflettendo sull’Unità Educativa relativa all’acqua ho chiesto alle educatrici se avessero avuto piacere che portassi all’asilo le mie tartarughe per farle conoscere ai bambini e mostrare loro come

questo elemento, oltre ad essere una risorsa indispensabile per il pianeta e per chi lo abita, è anche la dimora di alcuni animali. La proposta è stata approvata e dopo una riflessione e un confronto con l'equipe educativa e la coordinatrice abbiamo definito che le tartarughe potevano essere parte dell'attività che avrei dovuto proporre durante il tirocinio.

3.2 IL PROGETTO EDUCATIVO

Come già accennato, le attività previste nel progetto educativo "Tartarugando con cura" sono state proposte alla sezione dei grandi. Questa scelta è derivata sia dall'età dei bambini che da alcuni bisogni specifici che ho notato in alcuni di loro. Durante alcune delle attività all'esterno sono state presenti anche le bambine della sezione dei piccoli, che hanno avuto l'occasione di divertirsi assieme ai loro compagni in una situazione che riscontrava rigidità nella divisione delle sezioni, causata dall'emergenza sanitaria. Esse, tuttavia, non sono state oggetto del lavoro di osservazione svolto nella durata del progetto. Questo percorso si è focalizzato sul gruppo dei grandi.

Il progetto educativo è nato in modo casuale, attraverso la mia proposta di far conoscere delle tartarughe d'acqua dolce ai bambini quando avrebbero affrontato l'Unità Educativa relativa all'elemento "acqua". L'idea era quella di presentarle come degli esseri viventi che necessitano di acqua per sopravvivere. Un'educatrice ha posto l'attenzione sul fatto che questi animali domestici necessitino di cura e mi ha proposto di farle permanere negli spazi esterni del Nido per qualche giorno, così che i bambini avessero la possibilità di sperimentare, a modo loro, il senso di responsabilità che comporta l'avere un animale di cui prendersi cura. A questo punto, l'idea di un'attività proposta casualmente si è trasformata in un progetto educativo legato al mio tirocinio universitario.

Nel momento in cui il progetto ha iniziato a prendere forma ho pensato a come strutturare le attività, agli obiettivi educativi, al setting e alla durata del percorso.

Ho previsto che il progetto fosse articolato in due fasi, la prima volta a preparare i bambini all'arrivo delle tartarughe attraverso la lettura di due albi illustrati e la seconda, in cui sarebbero arrivati gli animali, che prevedeva l'azione di accudimento.

3.2.1 GLI OBIETTIVI EDUCATIVI

La permanenza delle tartarughe al Nido è stata una proposta di Silvia, una delle due educatrici della sezione dei grandi. Questo suggerimento è nato in riferimento a F. B., un bambino con difficoltà a contenere le emozioni e che al sovraccarico emotivo reagiva con atteggiamenti di aggressività verso i compagni. Attraverso questa attività il bambino, assieme ai compagni, avrebbe potuto sviluppare il rispetto per l'altro e la cura verso qualcuno che non fosse lui. Allo stesso modo, il gruppo avrebbe avuto l'occasione di sperimentare la cura verso chi ha bisogni diversi dai propri. Uno dei miei obiettivi personali relativi al tirocinio era quello di pensare a un'attività che rispondesse ai bisogni di crescita dei bambini che avevo di fronte e il suggerimento di Silvia mi ha aiutato a realizzare questo proposito.

Dopo un'attenta riflessione sulla sezione che avrebbe partecipato alle attività del progetto ho messo su carta gli obiettivi educativi, tenendo presente il livello di sviluppo del gruppo di bambini e partendo da quella che era la loro Zona di Sviluppo Attuale per poi lavorare sulla Zona di Sviluppo Prossimale. A questo proposito ritengo doveroso un approfondimento relativo al concetto sopracitato, esposto da L. S. Vygotskij, spiegando che

nel bambino, e in ogni soggetto, esiste un'area che comprende ciò che ciascuno sa fare da solo in un dato momento del proprio sviluppo perché ha acquisito le competenze necessarie. La zona dello sviluppo potenziale indica i prevedibili e imprevedibili sviluppi che possono aprirsi con l'apprendimento di nuove competenze. La *Zona di sviluppo prossimale* identifica la distanza e differenza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che riesce ad apprendere e fare grazie all'aiuto degli altri (adulti, educatori o pari con maggiori competenze in un determinato ambito) senza subire eccessive frustrazioni da fallimento. Secondo Lev Vygotskij, compito di chi educa è gettare un "ponte" tra una capacità e quella successiva proponendo al bambino attività un po' superiori a quelle possedute e aiutandolo a risolverne i problemi finché, raggiunta la nuova competenza, riesce a far da solo quel che prima non avrebbe potuto affrontare¹.

Ispirandomi a questa teoria, ho pensato a degli obiettivi che potessero essere realistici e raggiungibili, fornendo ai bambini i mezzi per poterli soddisfare ma senza avanzare alcuna pretesa. Incisivo per la presa in considerazione del pensiero di L. S. Vygotskij è stato il presupposto per cui egli

pensa ad apprendimenti che avvengono in situazione sociale, cioè con un confronto fra le conoscenze e le competenze dell'individuo e ciò che viene proposto dal contesto

¹ Kanisza S., Mariani A. M. (a cura di), *Pedagogia Generale*, Milano, Pearson Italia, 2017, p. 23.

(ad esempio dall'insegnante). In definitiva ci si riferisce agli apprendimenti possibili se l'individuo si trova in una situazione favorevole. Questo concetto permette a Vygotskij di sottolineare l'aspetto dinamico dello sviluppo e cioè il fatto che esso dipende sia dalle caratteristiche del soggetto che dalle proposte che emergono nella relazione sociale. La zona di sviluppo prossimale può essere diversa tra i vari individui per due ordini di motivi: per le caratteristiche dell'individuo (ad esempio essa è più limitata in caso di disabilità intellettive) e per il contesto sociale (ad esempio può essere ridotta dal fatto che un bambino frequenta una scuola dove ci sono insegnanti didatticamente poco preparati)².

Quanto riportato nella precedente citazione è parte del pensiero che sottostà a questo elaborato, dando importanza alla dimensione sociale del bambino durante il suo sviluppo.

Sulla base di ciò, gli obiettivi che ho definito per il progetto sono stati i seguenti:

- Sviluppare l'atteggiamento di cura verso il diverso da sé e l'altro;
- Sperimentare l'animale come portatore di bisogni propri;
- Favorire la concentrazione e la capacità di focalizzarsi su un compito;
- Stimolare il rispetto delle regole;
- Favorire un legame di cura con l'animale che i bambini devono accudire;
- Sviluppare il senso di condivisione dell'esperienza.

Stando a questi obiettivi ho sviluppato quattro diverse griglie di osservazione che si rifanno alle qualità del bambino contenute nel kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigneur et al. 2011). Ogni griglia fa riferimento alle diverse attività previste all'interno del progetto.

3.2.2 GLI OBIETTIVI PERSONALI

Nell'ambito di questa esperienza di tirocinio, ma con particolare riferimento al progetto educativo, mi sono posta degli obiettivi personali:

- Imparare a collaborare con l'*equipe* educativa;
- Muovermi autonomamente all'interno del contesto ambientale;
- Imparare a cogliere i bisogni del singolo bambino e del gruppo, pensando a un'attività che li soddisfi;
- Indagare lo sviluppo dell'atteggiamento di cura nel bambino.

² Vianello R. [et alii], *Psicologia dello Sviluppo*, Milano, UTET, 2016, p. 15.

Ho incontrato delle difficoltà relativamente al raggiungimento degli stessi. Per quanto riguarda i primi tre obiettivi sono stata ostacolata da un'educatrice, che non mi riteneva competente. Controllava ogni mio movimento, anche dopo settimane che ero all'interno dell'ambiente e ricercavo degli spazi di autonomia. Ritengo che parte della sua responsabilità fosse quella di osservare come svolgevo i miei compiti e accompagnarmi a farlo nel modo corretto, ma ho ritenuto esagerato il modo in cui esaminava ogni mio comportamento e movimento. Non volevo ritenermi perfetta, ma pensavo, data la mia esperienza di collaborazione, ancora in corso in quel periodo, con un'altra Scuola dell'Infanzia di non aver bisogno di avere gli occhi puntati addosso in ogni momento o di sentirmi specificare di continuo quale fosse per lei il modo corretto di svolgere alcune banalità. Consapevole di essere una persona in formazione, ero altrettanto sicura che alcuni atteggiamenti della suddetta educatrice fossero tesi a mettermi in difficoltà. Questo mi ha portato a temporeggiare rispetto al mettere in pratica il progetto educativo che volevo proporre ai bambini e a svolgere le attività senza riuscire a viverle appieno. Infatti, ho vissuto l'esperienza pensando sempre a ciò che si poteva dire di quello che stavo facendo e di come lo stavo facendo.

Per quanto riguarda, invece, l'obiettivo relativo all'indagare lo sviluppo dell'atteggiamento di cura nel bambino, che doveva essere oggetto di questo elaborato, c'è stato un cambiamento. Dopo alcune ricerche non sono riuscita a trovare letteratura che mi aiutasse in questo senso e, nello studiare un articolo che mi serviva a creare le griglie di osservazione per le attività del progetto, mi sono interessata all'osservazione del bambino in relazione. L'articolo in questione è tratto dalla rivista *Bambini*, è stato scritto nel 2019 da Sara Serbati e Nicola Agnoli ed è intitolato *Osservare i bambini in relazione*. Rifacendomi al contenuto dell'articolo ho voluto provare a creare delle griglie di osservazione i cui *item* indagassero come il bambino si avvicinava al progetto all'interno delle relazioni con il gruppo di pari. Ho optato per questo percorso perché ritengo che le relazioni con i pari, gli adulti e il contesto siano fondamentali per incuriosire il bambino nel processo di scoperta e quindi favorirlo nel generare apprendimento.

3.2.3 DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA' PREVISTE

Il progetto educativo è stato articolato in due fasi: la prima, che ha preceduto l'arrivo al Nido delle tartarughe e si è realizzata con la lettura di due albi illustrati e la seconda, che ha visto l'arrivo degli animali e le azioni dei bambini. La durata del progetto, nel complesso delle due fasi, è stata di tre settimane consecutive.

La prima fase del progetto riguardava la lettura di due albi illustrati: il primo era *Il libro cane* di Lorenzo Clerici, edito da Minibombo, e il secondo *Tutti vogliono un cucciolo* di Elise Broach, edito da Il Castoro. Ho proposto la lettura del primo albo illustrato nell'angolo morbido della sezione dei grandi, solitamente usato per le letture. Ho chiesto ai bambini di sedersi sul materasso giallo e assieme abbiamo scelto il nome da dare al cane protagonista dell'albo illustrato. La lettura di questo albo illustrato coinvolge i bambini che la ascoltano chiedendo loro di svolgere piccoli compiti come coccolare il cane raffigurato, dargli dei comandi, pulirlo, giocare con lui. Per i bambini l'esperienza è stata positiva perché, oltre ad ascoltare una storia, dovevano mettersi in



Figura 3. Lettura *Tutti vogliono un cucciolo*

gioco ed entrare in relazione con il personaggio del libro. La lettura del secondo albo illustrato, invece, è stata pensata negli spazi esterni del Nido. Durante un'uscita in giardino, dopo che i bambini avevano avuto modo di giocare e scaricarsi, ho steso a terra delle coperte dove loro potessero sedersi e ascoltare la lettura del libro. L'albo illustrato proposto era più complicato rispetto al primo e, per quanto io abbia cercato di adattarlo alla soglia di attenzione dei bambini, per loro è stato difficile gestire la stanchezza sommata agli stimoli che l'ambiente esterno stava proponendo loro. Infatti, la lettura si è conclusa con pochi bambini che riuscivano ancora a prestarvi attenzione. La proposta dei due albi illustrati è avvenuta in due giorni diversi della stessa settimana, ovvero quella precedente l'arrivo delle tartarughe al Nido.



Figura 6. I bambini si preparano ad accogliere due animali

ciò che avevo letto loro dagli albi illustrati. Ho cercato di stimolare la loro curiosità raccontandogli che stavano arrivando a trovarci due animaletti e che si sarebbero fermati al Nido con noi qualche giorno. Ho chiesto, secondo loro, cosa avremmo fatto con gli annaffiatori e i secchielli e, dopo che qualcuno ha esposto il suo pensiero (prevalentemente i bambini vicini ai tre anni), hanno suggerito che servissero a riempire di acqua la vasca. A quel punto ho spostato l'attenzione sugli animali che necessitano di vivere in acqua e ho proposto loro di iniziare a creare un ambiente adatto a



Figura 4. I bambini accolgono le tartarughe

ospitarli. Assieme abbiamo riempito la vasca e, successivamente, ho portato da loro le tartarughe. Mentre le facevo vedere da vicino ai bambini raccontavo loro alcune piccole curiosità e, sotto la mia stretta supervisione, ho lasciato che le toccassero. Infine, le abbiamo messe nella vasca, che conteneva l'acqua, e i bambini hanno potuto vedere come si comportano le tartarughe nel loro ambiente. Durante questa attività i bambini erano curiosi e interessati, oltre che entusiasti perché avrebbero potuto vederle per un po' di giorni. Spesso subentrava qualche momento di meraviglia guardando come questi animali si muovono in acqua e come invece, al calore del sole, siano fermi immobili. A stupirli, invece, era la velocità con cui le tartarughe si tuffavano in acqua sentendosi minacciate dalla nostra presenza. I bambini più grandi e consapevoli mi

La settimana successiva alla lettura degli albi illustrati è iniziata la seconda fase del progetto educativo, che prevedeva l'arrivo delle tartarughe al Nido. Il giorno in cui sono arrivate ho preparato in giardino una grande vasca nera e vuota, dei secchielli, degli annaffiatori e un pezzo di sughero. Mi sono seduta a terra con ai bambini, aiutandoli a formare un cerchio, e assieme abbiamo ripercorso



Figura 5. I bambini preparano la vasca per le tartarughe

facevano domande e se le facevano tra loro, raccontandosi, ad esempio, della tartaruga vista alla fontana del parco qualche giorno prima. I giorni successivi la cura delle tartarughe è stata inserita all'interno delle *routine* del Nido, facendo da sfondo alle giornate. Ogni mattina i bambini si ricordavano a vicenda che c'erano le tartarughe in giardino e appena arrivati andavano a vederle dalla



Figura 7. I bambini guardano le tartarughe in acqua

finestra, dopo la merenda uscivamo assieme e li aiutavo a dar loro da mangiare a turno. Questa seconda parte dell'esperienza è durata due settimane, fino a quando ho finito il tirocinio e loro hanno salutato gli animali.

3.3 LE GRIGLIE DI OSSERVAZIONE

Per l'osservazione del progetto educativo "Tartarugando con cura" ho creato quattro griglie di osservazione non standardizzate: due relative a ognuna delle letture proposte, una che riguarda la preparazione dell'ambiente per le tartarughe e l'ultima che osserva la *routine* giornaliera di accudimento. Riprendendo quanto spiegato nel precedente capitolo, per formulare queste griglie mi sono avvalsa dello strumento "Qualità del bambino" contenuto nel kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigneur et al. 2011). Sono arrivata a questo risultato partendo dal già citato articolo della rivista *Bambini* scritto nel 2019 da Sara Serbati e Nicola Agnoli, intitolato *Osservare i bambini in relazione* in cui viene delineato il lavoro svolto da un'*equipe* educativa di un Micronido per creare delle griglie focalizzate sull'osservazione del bambino in relazione, concentrandosi sugli aspetti positivi del suo sviluppo. Studiando questo articolo ho avuto modo di riflettere su come, le griglie di osservazione che avevo visto all'interno del Nido in cui stavo svolgendo il tirocinio, ruotassero attorno a comportamenti e abilità standard dei bambini, nonostante questo non fosse il pensiero di tutte le educatrici verso i loro educandi. Mi sono resa conto di quanto la società di oggi richieda che vengano rispettati dei criteri che sono uguali per tutti, tralasciando l'individualità che caratterizza ognuno di noi. Purtroppo, a seguito di questa riflessione, ho preso atto di quanto ciò si rifletta anche sui bambini. All'interno di alcune strutture per l'infanzia, infatti, mi sembra che venga spesso richiesto loro di acquisire

delle competenze che rispettino uno *standard* basato prevalentemente sull'età del bambino, mettendo da parte la sua individualità. Non di rado, infatti, mi sembra si tenda a non prendere in considerazione il contesto in cui il piccolo sta crescendo e la sua storia individuale e clinica (ad esempio una nascita pretermine, dei lunghi ricoveri in ospedale ecc.).

Le griglie create per osservare il progetto educativo “Tartarugando con cura” muovono attorno ad altre motivazioni. Ho voluto osservare come il bambino si metteva in relazione con i compagni, con gli adulti, con l'ambiente e l'attività proposta, prendendo in considerazione le qualità raffigurate nel sopracitato kit.

3.3.1 LE QUALITÀ INDAGATE E I RISULTATI EVIDENZIATI

In ognuna delle griglie sono presenti alcune delle qualità raffigurate nello strumento usato come appoggio per la loro elaborazione. Come già detto, sono state inserite tutte le voci presenti esclusa una, cioè “obbediente”, in quanto non avevo interesse a osservare la rispondenza dei bambini alle mie richieste, quanto piuttosto la loro creatività e iniziativa; la qualità “disinvolto” è stata accoppiata a “socievole”, poiché le ho ritenute molto simili. Ho ritenuto il termine “obbediente” forte e inappropriato all'età dei bambini e ho preferito inserire la loro capacità di eseguire un compito richiesto dall'adulto o di rispettare le regole all'interno delle sfere riguardanti la sua autonomia, la sua responsabilità e la sua intelligenza. Ogni voce dello strumento introduce una o più domande relative all'attività svolta, concentrandosi su come il bambino la sta vivendo assieme ai compagni e agli adulti, senza focalizzarsi su quello che è o meno capace di fare.

Per la qualità “fantasioso” ho creato degli *item* che andassero a indagare se il bambino era riuscito a usare la fantasia per partecipare all'attività. Quest'ultima è un elemento molto importante nella piccola realtà di un bambino, perché gli permette di rielaborare ciò che vive quotidianamente, gli fornisce un rifugio dalle difficoltà, e favorisce in lui lo sviluppo della creatività. Questa qualità non è stata inserita in tutte le griglie, ma solamente nella prima e nella terza perché le relative attività richiedevano di usare l'immaginazione per parteciparvi. Rispetto a questa tematica, durante la lettura de *Il libro cane* erano presenti dieci bambini e tre di loro sono riusciti ad usare la propria fantasia per ricercare un nome da dare all'animale, mentre gli altri sette no. I tre che hanno proposto dei nomi per il cane sono bambini che hanno animali domestici con cui si

relazionano ogni giorno e quindi hanno usato i loro nomi come proposta. Nell'attività che prevedeva l'arrivo delle tartarughe, invece, erano presenti dieci bambini e la metà ha usato la fantasia per immaginare di quale animale si trattasse mentre l'altra metà no. Ho notato, in entrambi i casi, che i bambini più propensi a usare la fantasia e quindi ad astrarre, sono stati quelli più vicini ai tre anni e ho capito che l'*item* era poco adatto ai bambini più piccoli.

La voce "gioioso" racchiude delle domande che riguardano la felicità manifestata dal bambino di fronte a ognuna delle proposte educative previste nel progetto. Ritengo che sia molto importante che il bambino provi gioia durante le attività. Infatti, è stato studiato come questa abbia un'influenza positiva nei processi di apprendimento: "Già Platone, più di 2000 anni or sono, dichiarava che tutto l'apprendimento ha una base emotiva"³. Ad affermare ciò è Daniela Lucangeli, professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo all'Università di Padova. La professoressa mette in evidenza l'importanza di sapere che esiste un legame tra emozioni e apprendimento e che, se quest'ultimo è legato a emozioni negative, il bambino tenderà ad attuare meccanismi che lo salvaguardino dal riattivarle. In questo senso, ritengo opportuno citare anche le parole della dottoressa Colombo, medico psichiatra e psicoanalista junghiana, che spiegano che "quanto più creeremo un ambiente emotivo positivo, eccitante e gioioso, tanto più daremo origine all'effetto facilitante di cui i neuroni necessitano per fissare informazioni e memorizzare"⁴. In questa frase viene spiegato come le emozioni positive favoriscano i neuroni nell'imprimere nuovi apprendimenti. Continuando a parlare di emozioni e apprendimento, ritengo importante evidenziare anche che "la stessa intensità dell'emozione deciderà la forza della memorizzazione dell'apprendimento successivo"⁵ e che quindi è importante che i piccoli provino emozioni che abbiano un'intensità tale da favorire una buona memorizzazione degli apprendimenti. Relativamente a questo aspetto, in tutte le attività la quasi totalità dei bambini si è dimostrata gioiosa e ha accolto positivamente le proposte. Ci sono state delle incertezze nelle letture perché il gruppo era poco abituato all'ascolto di letture di albi illustrati.

³ Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Firenze, Mondadori Università, 2019, p. 226.

⁴ Colombo R. A., Nardellotto D., *Bambini e genitori al nido. Il metodo Brazelton*, Roma, Carocci, 2021, p. 106.

⁵ Ivi, p. 104

La qualità denominata “curioso” introduce degli *item* relativi a quanto il bambino fosse interessato a ciò che stava per accadere. Attraverso queste domande ho voluto vedere se i bambini si relazionavano tra di loro e con l’adulto per cercare di capire cosa sarebbe successo dopo. Ho cercato di stimolare la loro curiosità dandogli degli indizi e facendogli delle domande che rispecchiassero il loro potenziale. Relativamente alla curiosità ho notato che, anche in questo caso, quasi tutti i bambini hanno dimostrato di esservi inclini. In tutte le attività si vede qualche bambino non dimostrarsi curioso e questo l’ho attribuito, nelle prime due attività a uno scarso interesse verso la lettura e nelle ultime due al timore verso l’animale. I bambini che non si sono dimostrati curiosi non sono gli stessi tra le attività e le loro età sono diverse, penso quindi che si tratti di una caratteristica personale di interesse verso la proposta in atto.

Sotto la voce “affettuoso” si trovano delle domande relative sia all’affetto verso l’adulto che verso gli elementi dell’attività. L’ho inserita pensando all’importanza che riveste la sfera affettiva nel bambino, con l’interesse di capire quali bambini siano più espliciti in questo senso e quali meno, poiché non per tutti è semplice lasciarsi andare di fronte agli altri. Questa qualità si trova solamente nella prima e nella terza griglia. Durante la lettura del primo albo illustrato è richiesto di accarezzare il cane per farlo addormentare e, in questo senso, otto bambini su dieci hanno dimostrato affetto coccolandolo mentre due sono rimasti a guardare. Nel corso della preparazione dell’ambiente che avrebbe ospitato le tartarughe, invece, il quesito è posto nei confronti dell’adulto, chiedendo se il bambino ha ricercato la conferma della figura di riferimento per procedere con l’attività e otto bambini hanno svolto il compito senza il bisogno di approvazione mentre due hanno ricercato l’adulto. Ritengo di aver posizionato questa domanda nella tematica errata poiché, rivedendola, credo che questo aspetto faccia parte dell’autonomia più che dell’affetto verso l’adulto.

La tematica definita con il termine “intelligente” raggruppa alcune domande relative al rispetto delle regole e dei turni, alla comprensione di piccole consegne e alla capacità di focalizzarsi su un compito e di anticipare gli accadimenti successivi a quelli in corso. Rispetto a questa qualità, non ritengo di aver fatto un lavoro coerente, perché non credo che gli *item* che ho proposto rendano possibile definire l’intelligenza o meno di un bambino. La quasi totalità dei bambini, ad esempio, non è riuscita a rispettare delle piccole regole o il proprio turno perché sopraffatta dall’entusiasmo nei confronti della

proposta in atto. Per quanto riguarda la comprensione delle consegne richieste, i bambini, con l'aiuto dell'adulto, sono riusciti a portare a termine il compito. Sei bambini su dieci sono riusciti ad anticipare cosa sarebbe successo nelle pagine successive durante la lettura del secondo albo illustrato, ma non credo che il fatto che quattro bambini non abbiano soddisfatto il quesito sia indicativo di scarsa intelligenza, penso invece sia imputabile all'età dei bambini; infatti, sono stati proprio i più piccoli a non riuscirci.

La qualità "perseverante" è presente nelle griglie relative alle due letture e tratta due aspetti diversi: nella prima griglia si chiede se il bambino reagiva, senza scoraggiarsi, di fronte a un compagno che gli rubava il posto, riprendendoselo, e nel secondo se aveva continuato l'ascolto della lettura nonostante le distrazioni esterne. Rispetto al primo caso, ritengo che sia importante questa qualità fin da piccoli. Credo che il bambino, attraverso la guida di un adulto significativo, debba imparare a non scoraggiarsi e a reagire qualora si trovi in difficoltà con qualcuno, senza però usare comportamenti violenti. Il quesito dimostra che su dieci bambini, solo la metà riesce a riprendersi il suo posto e i restanti chiedono l'intervento dell'adulto perché risolva il problema, personalmente in questi casi cerco di fornire i mezzi per arrivare a una soluzione più o meno autonoma. Il quesito relativo alla seconda griglia, invece, vede cinque bambini che sono riusciti a rimanere attenti alla lettura in un ambiente esterno ricco di stimoli e distrazioni e cinque che hanno faticato e credo che sia un buon risultato, perché non è semplice gestire la somma delle attrazioni che l'ambiente esterno fornisce.

La voce "socievole/disinvolto-socievole" raggruppa domande relative alla partecipazione alle attività all'interno del gruppo, al benessere nello stare con gli altri e alla condivisione dell'esperienza. La socialità è un tema fondamentale all'interno dei Nidi ed è verso la fine di questo percorso che il bambino si percepisce come un'entità autonoma e separata dai genitori, perciò capace di instaurare relazioni proprie. L'età dei bambini che ho sottoposto all'osservazione è proprio quella in cui loro iniziano a percepirsi come persone e a mettersi in relazione agli altri autonomamente. Rispetto a ciò, ho notato, in entrambe le attività, che i bambini erano propensi a stare assieme e a partecipare all'attività con gli altri. In alcuni bambini, ovvero quelli più piccoli, ho notato difficoltà a condividere l'esperienza.

Per la tematica relativa al dimostrarsi "responsabile" sono stati proposti *item* relativi all'interesse dimostrato verso la possibilità di prendersi cura di un animale e al ricordarsi

della presenza delle tartarughe e di dargli da mangiare. Ritengo importante iniziare a responsabilizzare il bambino, rispettandone l'età, nei confronti dell'altro da sé. Un bambino a cui vengono date delle piccole responsabilità è più propenso a pensare di farcela e a sviluppare autostima, questo chiaramente ponendo attenzione a non esagerare per non far sentire il piccolo sovraccaricato. In relazione a questa qualità, la seconda griglia ha evidenziato che la totalità dei bambini era interessato a prendersi cura di un animale come succedeva nella lettura proposta. La terza griglia, allo stesso modo, ha dimostrato che tutti i bambini volevano tenere al Nido le tartarughe per poter dar loro da mangiare, guardarle e controllare che stessero bene. La quarta griglia, a questa voce, chiedeva se i bambini si fossero ricordati della presenza degli animali al Nido e che si doveva dar loro da mangiare e dimostra che la metà dei bambini si è ricordata della loro presenza e nessuno che si dovesse dargli da mangiare. Ritengo, tuttavia, che i risultati resi noti dalla griglia di osservazione non siano attendibili perché è stata data poca importanza a questa attività e alla valenza che aveva per il mio tirocinio da parte di un'educatrice e questo ha compromesso un po' questo aspetto dell'osservazione. Nel corso dei giorni ho visto che i bambini, se opportunamente stimolati, si recavano verso la finestra per vedere le tartarughe e che, quando erano fuori, volevano dare loro da mangiare, ma non è stato semplice perché spesso venivano richiamati dall'educatrice sopraccitata o io venivo indirizzata ad altri compiti.

La qualità "pronto a dare una mano" è stata indagata chiedendo se il bambino avesse aiutato l'educatrice (tirocinante in questo caso) a preparare l'ambiente per le tartarughe nel corso della terza attività proposta. La dimensione dell'aiutare al Nido è importante, chiedendo al bambino di aiutarci, ad esempio, a distribuire le bavaglie per il pranzo, a preparare un'attività, a sistemare i giochi lo si aiuta a sviluppare autostima e responsabilità. Tutti i bambini si sono dimostrati pronti ad aiutarmi nel riempimento della vasca ed erano felici di usare secchielli e annaffiatori per portare l'acqua a turno, con l'aiuto delle educatrici.

La voce "autonomo" è stata inserita all'interno delle griglie relative alla seconda e alla terza attività. Voglio premettere che il Nido è un ambiente sicuro, che fornisce cura ai bambini che stanno vivendo i loro primi anni di vita. Il prendersi cura di un bambino, però, non riguarda solamente la dimensione relativa al proteggerlo, coccolarlo, lavarlo e tenerlo pulito e al sicuro. Curarsi di queste piccole persone significa anche fornire loro i

mezzi per crescere e svilupparsi. È per questo che all'interno dei Nidi si lavora molto sullo sviluppo delle autonomie, che hanno come precursore la presenza di *routine* stabili, che consentono al bambino di collocarsi in una dimensione spazio-temporale che sia prevedibile. Dopo che tutto ciò è consolidato, si vedrà il piccolo iniziare a muoversi da solo e questo consente alle educatrici di iniziare a lavorare sul resto delle autonomie, come lavarsi le mani, indossare la bavaglia, mangiare da solo. Nella seconda griglia ho inserito a questa voce una domanda relativa alla capacità di sedersi da solo di fronte alla proposta di una lettura, quindi senza dover essere richiamato, dimostrando di conoscere quale sia la *routine* prevista per le letture. Ho visto che sei bambini sono riusciti in questo mentre quattro hanno avuto bisogno di essere accompagnati. Ritengo che questo sia stato dettato sia dall'età dei bambini che dalla moltitudine di stimoli che il *setting* previsto per questa attività forniva; infatti, la lettura è stata proposta in giardino. La terza griglia, invece, relativamente a questa qualità propone un *item* relativo alla capacità di svuotare in autonomia il secchiello nella vasca. Tutti i bambini hanno soddisfatto il quesito, senza dimostrarsi riluttanti o impauriti dal bagnarsi, piuttosto erano molto contenti di usare l'acqua e di portarla da soli.

Le griglie di osservazione che è possibile consultare nelle prossime pagine sono quelle usate per osservare i bambini all'interno delle attività proposte. Mi ritengo in parte soddisfatta del lavoro che ho svolto ma credo che, dedicandoci un tempo maggiore, avrei potuto creare qualcosa di più soddisfacente. Lo spazio relativo alle "Note e osservazioni" si è rivelato uno strumento molto utile per descrivere alcune particolarità dei bambini, qualcosa che mi ha sorpreso o qualcosa che mi ha deluso. L'ho trovato, inoltre, uno posto funzionale ad annotare anche ciò che caratterizza, nel quotidiano, il bambino in modo tale da giustificare la risposta ad alcuni *item*.

Attraverso questo percorso ho avuto modo di capire l'importanza delle relazioni e quanto questa dimensione venga spesso sottovalutata durante l'osservazione dei bambini. Ho appurato che

Le relazioni con gli altri bambini rappresentano il contesto in cui il bambino sperimenta le regole e le posizioni sociali (di attività o passività, di iniziativa, di autonomia e di dipendenza) in una situazione di vicinanza interpersonale.⁶

⁶ Pento G., *Crescere in movimento*, Lecce, Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2007, p. 36.

A questo proposito, infatti, mi sono concentrata molto a guardarli mentre si aiutavano tra loro, relazionandosi e ad ascoltarli come, ad esempio, quando E. S. all'arrivo di ogni compagno andava da lui a ricordargli che alla finestra c'erano le tartarughe da vedere. In questo modo si è dimostrata entusiasta dell'attività proposta, mi poneva domande e voleva dar da mangiare a questi animaletti. Presa dall'entusiasmo ha spesso cercato di prevalere sugli altri, anche se le era richiesto di aspettare il suo turno, ma alla proposta di piccoli compiti era sempre in prima linea per svolgerli. Penso che la bambina si sia dimostrata curiosa, socievole e gioiosa. È stato interessante vedere come, R. B., di fronte alla lettura dell'albo illustrato intitolato *Il libro cane* sia riuscito a rimanere sul compito, prestandovi attenzione e partecipando attivamente, nonostante fosse solito distrarsi durante le letture. Ho avuto quindi modo di constatare che, fornendogli i giusti stimoli, anche lui può dimostrarsi curioso e riesce a rispettare alcune piccole regole. La fantasia di A. P. invece mi ha stupito, quando è arrivato il momento di dare un nome a *Il libro cane* ha subito pensato ai cani di suo nonno, proponendoli all'educatrice come nome per il protagonista dell'albo. Questo è stato positivo, perché in altre situazioni il bambino non si esponeva allo stesso modo. Ha prestato molta attenzione alla lettura, ma quando ho letto loro, dopo due giorni, l'albo illustrato intitolato *Tutti vogliono un cucciolo* non è riuscito a dedicarvi la stessa attenzione, perché non era coinvolto nella lettura. Successivamente, si è dimostrato curioso davanti agli animali, ma quando li ha visti muoversi è scappato piangendo.

È stata un'esperienza positiva, che ha contribuito a un cambiamento di prospettiva personale in questo senso. Oggi, all'interno del mio lavoro mi ritrovo spesso a guardare i bambini che entrano in relazione, notando ad esempio come uno più grande faccia una carezza al più piccolo o provi ad aiutarlo in un momento difficile dicendogli "mamma torna, tranquillo", oppure come tutti maturino all'interno delle situazioni conflittuali attraverso appunto la relazione e il dialogo.

Nelle pagine seguenti è possibile vedere le matrici delle griglie create e utilizzate ne corso dell'osservazione dei bambini.

Nome:

Età:

Data:

LETTURA <i>IL LIBRO CANE</i> DI LORENZO CLERICI ED. MINIBOMBO		
FANTASIOSO		
Ha pensato a un nome da dare al libro cane?	SI	NO
GIOIOSO		
Era felice all'idea di un libro cane con cui giocare?	SI	NO
Si è divertito a giocare con il libro cane?	SI	NO
Ha espresso emozioni di vario tipo?	SI	NO
CURIOSO		
Ha manifestato curiosità alla presentazione del libro?	SI	NO
Era incuriosito da ciò che poteva succedere nelle pagine successive?	SI	NO
AFFETTUOSO		
Ha coccolato il libro cane per farlo addormentare?	SI	NO
INTELLIGENTE		
Ha capito con facilità le consegne del libro?	SI	NO
Segue alcune piccole regole?	SI	NO
PERSEVERANTE		
Se i compagni gli passavano avanti, si riprendeva il posto senza scoraggiarsi?	SI	NO
SOCIEVOLE		
Ha partecipato all'attività di gruppo?	SI	NO

Note e osservazioni:

Figura 8. Griglia di osservazione relativa alla lettura dell'albo illustrato *Il libro cane*

Nome:

Età:

Data:

LETTURA <i>TUTTI VOGLIONO UN CUCCIULO</i> DI ELISE BROACH ED. IL CASTORO		
GIOIOSO		
Era felice della proposta di leggere un libro?	SI	NO
AUTONOMO		
Si è seduto senza dover essere sollecitato?	SI	NO
CURIOSO		
Ha manifestato curiosità verso il libro?	SI	NO
Era curioso di sapere come si sarebbe svolta la storia?	SI	NO
INTELLIGENTE		
Riusciva ad anticipare cosa sarebbe successo nelle pagine successive?	SI	NO
PERSEVERANTE		
Ha continuato l'ascolto della lettura nonostante eventuali distrazioni?	SI	NO
RESPONSABILE		
Ha dimostrato interesse alla possibilità di prendersi cura di un animale?	SI	NO

Note e osservazioni:

Figura 9. Griglia di osservazione relativa alla lettura dell'albo illustrato *Tutti Vogliono un Cucciolo*

Nome:

Età:

Data:

PREPARIAMO UNA CASETTA PER LE TARTARUGHE		
GIOIOSO		
Era felice all'idea dell'arrivo di un animale?	SI	NO
FANTASIOSO		
Alla proposta di riempire una vasca d'acqua (senza sapere per che animale) ha tentato di immaginare di cosa si trattasse?	SI	NO
PRONTO A DARE UNA MANO		
Ha aiutato l'educatrice a preparare la casa per il nuovo ospite?	SI	NO
AFFETTUOSO		
Ha ricercato approvazione da un adulto di riferimento nello svolgere il compito?	SI	NO
AUTONOMO		
È riuscito a svuotare da solo il secchiello con l'acqua nella vasca?	SI	NO
CURIOSO		
Era curioso di sapere cosa sarebbe arrivato?	SI	NO
Ha espresso interesse verso le tartarughe?	SI	NO
Ha manifestato stupore vedendole?	SI	NO
DISINVOLTO-SOCIEVOLE		
Stava bene con gli altri bambini?	SI	NO
Ha partecipato all'attività di gruppo?	SI	NO
Ha condiviso l'esperienza con i compagni?	SI	NO
INTELLIGENTE		
Ha seguito semplici istruzioni?	SI	NO
È riuscito a focalizzarsi sul compito?	SI	NO
Ha rispettato il suo turno?	SI	NO
RESPONSABILE		
Alla proposta di tenere le tartarughe e curarle si è dimostrato interessato?	SI	NO

Note e osservazioni:

Figura 10. Griglia di osservazione relativa all'accoglienza delle tartarughe

Nome:

Età:

Data:

PRENDIAMOCI CURA DELLE TARTARUGHE		
GIOIOSO		
Era felice di doversi prendere cura delle tartarughe?	SI	NO
CURIOSO		
Era curioso di vedere come stavano le tartarughe?	SI	NO
Era curioso di vedere come mangiavano?	SI	NO
Ha manifestato interesse nel prendersene cura?	SI	NO
INTELLIGENTE		
Ha rispettato il suo turno per dar da mangiare alle tartarughe?	SI	NO
Ha seguito delle semplici istruzioni?	SI	NO
RESPONSABILE		
Si è ricordato della presenza delle tartarughe?	SI	NO
Ha ricordato che si doveva dar loro da mangiare?	SI	NO

Note e osservazioni:

Figura 11. Griglia di osservazione relativa all'accudimento delle tartarughe

3.4 LE DIFFICOLTA' INCONTRATE

Nel corso del tirocinio ho incontrato alcune difficoltà, perdurate per tutta la durata dell'esperienza, che hanno in parte compromesso la mia esperienza. Questa si sono verificate con un'educatrice in particolare, che metteva in atto dei comportamenti nei miei confronti che mi facevano sentire inadatta al contesto. Le difficoltà si sono accentuate quando ho proposto l'attività di tirocinio, che inizialmente sembrava essere un progetto positivo per tutte, ma con il passare dei giorni la situazione è cambiata. Mi sono ritrovata in un clima di mancata chiarezza e sincerità e questo mi ha portata a temporeggiare rispetto all'inizio delle attività. Assieme alle condizioni meteo avverse (le attività si sarebbero svolte all'esterno), questo è stato il motivo per cui il loro svolgimento è avvenuto solo nelle ultime settimane di tirocinio, terminando proprio con il giorno in cui lasciavo l'ente. Questo mi è dispiaciuto poiché parte mio lavoro doveva essere l'osservazione del comportamento dei bambini una volta che le tartarughe fossero tornate a casa. L'ostilità nei miei confronti e nei confronti della mia proposta mi ha portato ad avere delle insicurezze e molti ripensamenti, nonostante avessi già messo su carta il progetto e l'avessi concordato e condiviso con la mia Tutor docente. Questo è successo perché non sentivo l'appoggio di tutte le educatrici. Sapendo, però, di essere sostenuta dalla coordinatrice, che era anche la mia Tutor aziendale, e da una delle educatrici in particolare mi sono sentita più tranquilla e ho portato avanti la mia idea. Oramai alla fine della mia esperienza non potevo più cambiare la proposta che avevo definito perché non ne avevo il tempo. A quel punto mi sono confrontata con le difficoltà che stavo incontrando, nonostante l'ostilità da parte dell'educatrice in questione fosse alta. Sento che, a causa della situazione che si era creata, non sono riuscita a mettermi in gioco come avrei dovuto e voluto, spesso avevo l'impressione che l'educatrice tentasse di tenermi a distanza dai bambini, compromettendo le attività che stavo proponendo. In presenza, invece, dell'altra educatrice le cose cambiavano e avevo modo di sentirmi più competente e adatta. Per il timore di trovarmi in maggiore difficoltà ho tenuto per me questo disagio, senza dividerlo con la coordinatrice, ma raccontandoglielo in un secondo momento. A quel punto ho trovato un ascolto empatico, che capiva ciò che avevo affrontato. Ripensandoci, sicuramente avrei dovuto condividere questa situazione per non vivere l'esperienza in un modo che, sul momento, mi è sembrato poco formativo e per trovare una soluzione. Sento che queste difficoltà hanno ostacolato in alcuni punti il mio progetto,

ma mi ritengo soddisfatta, comunque, perché non mi sono lasciata abbattere ma ho portato avanti la mia idea. Infine, ritengo, a dispetto di quanto pensavo in quei momenti, che questa esperienza abbia avuto una forte valenza formativa sia sul piano personale che professionale.

CONCLUSIONI

Nella mia piccola esperienza personale, che non si ferma al tirocinio universitario, svolta all'interno di alcune strutture per l'infanzia, ho avuto modo di incontrare strumenti di osservazione e valutazione che mi sono parsi molto simili tra loro e basati su degli *standard* che il bambino dovrebbe rispettare. Questi spesso non indagano la sfera relazionale e quindi non riconoscono che il bambino ha bisogno di mettersi in relazione. Infatti, una delle cure che l'adulto deve dare al bambino è il garantire che questo bisogno di relazione trovi soddisfazione. Relativamente a questa mia impressione, durante il mio percorso di formazione professionale, che tanta strada ha ancora davanti, ho maturato la volontà di approfondire l'argomento e ho discusso questa relazione finale concentrandomi su questi aspetti.

In un primo momento mi sono concentrata su una ricerca volta a definire l'osservazione educativa e la documentazione pedagogica. Attraverso questo approfondimento ho capito come l'osservazione debba far parte della *forma mentis* di ogni educatore, così che possa svolgere un lavoro in costante progressione con i suoi educandi. Questo perché l'osservazione e l'azione educativa sono legate da un rapporto circolare e reciproco, che consente di creare delle nuove azioni educative a seguito delle osservazioni fatte nel corso delle azioni precedenti. Inoltre, ho avuto modo di constatare come, per molti esperti del settore, l'osservazione, specialmente nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, non debba essere finalizzata a valutare l'acquisizione o meno di una competenza, ma piuttosto abbia l'obiettivo di osservare i bambini all'interno delle relazioni che instaurano con i pari, l'ambiente e il contesto e di concentrarsi sul creare un *setting* che favorisca lo sviluppo, fornendo quindi i mezzi perché questo avvenga. Ritengo quindi fondamentale che il compito dell'educatore sia quello di fornire all'educando una mano tesa, che lo aiuti nella sua crescita, oltre che quello di guardare a ognuno dei bambini con occhi diversi, riconoscendone le peculiarità individuali che lo caratterizzano.

In un secondo momento ho spiegato come ho usato il kit *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative* (Lavigueur et al., 2011) per creare delle griglie di osservazione. Ho avuto così modo di riscoprire un nuovo metodo di fare osservazione, partendo da degli aspetti positivi che caratterizzano il bambino. Ho posto

l'accento sull'importanza di osservare il bambino all'interno delle sue relazioni, capendo che queste sono fondamentali per favorire il suo sviluppo.

Dopo essermi concentrata su questi due aspetti ho esposto la mia esperienza con il progetto educativo "Tartarugando con cura" delineandone gli aspetti che l'hanno caratterizzato. Questo, in un primo momento, era volto ad indagare come il bambino sviluppasse l'atteggiamento di cura ma, nel ricercare letteratura a riguardo e non trovando riscontro, ho capito che il tema era troppo complesso e fuori dalla portata dell'età dei bambini. A quel punto ho affrontato questa difficoltà condividendo con la mia Tutor docente la situazione in cui mi trovavo e, grazie a dei suggerimenti da lei fornitimi, ho deciso di far esperire ai bambini la cura verso il diverso da sé e, per arricchire la mia esperienza personale, ho deciso di osservare, piuttosto, come i bambini si comportano nelle attività che svolgono assieme. Ho sviluppato quindi delle griglie che osservassero il bambino in relazione e ho fatto di questo lavoro la mia relazione finale. Approfondendo poi l'argomento ho capito quanto la dimensione relazionale sia spesso trascurata all'interno dei servizi per la prima infanzia e ho deciso di studiare delle alternative alla valutazione standardizzata. Gli approfondimenti che ho fatto mi hanno consentito di cambiare prospettiva relativamente ai metodi di osservazione all'interno delle strutture in questione e di affacciarmi a una visione diversa del bambino, come unico e diverso dagli altri. Questo mi porta oggi a osservare i "miei" bambini con occhi diversi, puntati verso il loro modo di interagire, che sono convinta essere alla base dello sviluppo umano.

Ritengo importante spiegare come il presente lavoro mi abbia consentito di iniziare a pensare ai servizi per la prima infanzia come a degli ambienti che facilitano lo sviluppo del bambino, assicurandogli i mezzi per soddisfarne i bisogni, comprendendo inoltre che

Prendersi cura dei bambini piccoli significa, infatti, entrare in relazione con loro: saperli osservare, cogliere il significato del loro linguaggio comportamentale, rispondere ai loro bisogni irrinunciabili che sono le "esperienze e le tipologie di educazione alle quali ogni bambino ha diritto" (Brazelton, Greenspan, 2001, p. XIV).¹

Questo mi consente, ogni giorno, di mettermi in relazione con il bambino, guardandolo fare esperienze che gli consentono di crescere assieme al gruppo.

Alla luce degli approfondimenti fatti per costruire questo elaborato, rispetto alle griglie di osservazione, preferirei aver fatto un lavoro diverso. Avrei mantenuto l'accento

¹ Colombo R. A., Nardellotto D., *Bambini e genitori al nido. Il metodo Brazelton*, Roma, Carocci, 2021, p. 128.

sull'osservazione del bambino in relazione, tenendo presenti gli aspetti positivi dello sviluppo del bambino, ma vorrei aver effettuato un'osservazione più discorsiva, che raccontasse dei piccoli aneddoti, consentendo di produrre una documentazione che sia leggibile per il genitore e che lasci da parte un'ottica quantitativa dando spazio, piuttosto, a un'osservazione qualitativa dell'esperienza.

Per quanto riguarda la documentazione mi ero riproposta di documentare l'esperienza dei bambini con delle foto, che in parte ho esposto nel presente elaborato. Tuttavia, essendo una tirocinante all'interno del Nido non me la sono sentita di chiedere troppo rispetto a questo aspetto.

Concludo dicendo che l'esperienza che ho fatto è stata positiva e che la mia crescita personale mi ha portato a trovare il positivo anche dove ho avuto delle difficoltà. Ho avuto modo di osservare dei bambini incuriosirsi verso qualcosa di nuovo. Sento di aver fatto, all'interno della mia inesperienza, un buon lavoro e credo che anche per i bambini sia stata un'occasione di divertimento e di crescita, aspetti che ritengo molto importanti.

BIBLIOGRAFIA

Ceciliani A. (2016), *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Carocci editore S.p.A., Roma.

Colombo A. R., Nardellotto D. (2019), *Bambini e genitori al nido. Il metodo Brazelton*, Carocci., Roma.

De Rossi M., Restiglian E. (2013), *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, Carocci., Roma.

Hadji C. (2021), *Le défi d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de performances*, ESF sciences humaines, France (trad. it. *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, Scholé, Brescia 2023).

Infantino A. (2019), *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*, Edizioni Angelo Guerrini e Associati srl, Milano.

Kanisza S., Mariani A. M. (a cura di) (2019), *Pedagogia generale*, Pearson Italia, Milano.

Lavigne S., Coutou S., Dubeau D. (2010), *La Trousse "Moi, comme parent...": production*, CECOM, Montréal (trad. it. P. Milani, S. Serbati, M. Ius, *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*, Erikson, Trento 2011)

Lawrence-Lightfoot S. (2003), *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn From each Other*, Ballantine Books, New York (trad. it. M. Guerra, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Edizioni Junior, Bergamo 2012)

Lucangeli D, Vicari S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*, Mondadori Università, Firenze.

Milani P. (2018), *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.

Pento G. (2007), *Crescere in movimento*, Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce.

Restiglian E. (2012), *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma.

Rinaldi C. (2009), *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia.

Serbati S. (2020), *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Carocci, Roma.

Serbati S., Agnoli N. (2019), *Osservare i bambini in relazione*, in "Bambini", 2, pp. 60-4.

Ungaro M. A., Limberto N., Boldrin M. (2020), *Id.E.A. Idea di Educazione e Autovalutazione*, Cleup, Padova.

Vianello R., Gini G., Lanfranchi S. (2016), *Psicologia dello sviluppo*, Utet, Milano.

SITOGRAFIA

<https://percorsiformativi06.it/dalle-cure-allautonomia-lavarsi-le-mani/>

<https://percorsiformativi06.it/la-documentazione-educativa-comunicazione-responsabilita-costruzione-cultura/>

<https://www.progettoasilonido.org/index.php/teoria-e-pratica-al-nido/progetto-educativo/osservazione/47-osservazione-al-nido-definizione-e-tipologie>

<https://www.progettoasilonido.org/teoria-e-pratica-al-nido/progetto-educativo/osservazione/106-osservazione-al-nido-funzioni-e-caratteristiche#:~:text=Funzioni%20dell'osservazione%20in%20asilo%20nido&text=Monitorare%20l'esperienza%20educativa%2C%20in,Modificare%2C%20Migliorare%20il%20Progetto%20Educativo>

<https://specchioalice.wordpress.com/2019/10/02/osservazione-e-sguardi-nei-servizi-per-la-prima-infanzia-tra-cura-e-rispetto/>

<https://www.zeroseiplanet.it/osservazione-in-ambito-educativo-tra-soggettivita-e-oggettivita/>

RINGRAZIAMENTI

A questo punto, e dopo tutto questo tempo, i ringraziamenti da fare sono tanti. Il percorso è stato lungo e tortuoso, fatto di conquiste e fallimenti.

Primi tra tutti desidero ringraziare i miei nonni, che non sono più qui con me e non hanno potuto vivere questo percorso. Grazie ai miei nonni materni, la mia più grande fonte di ispirazione. Vi ringrazio per le amorevoli cure che mi avete regalato quando ero una bambina e per avermi aiutato a coltivare le mie relazioni consentendomi sempre di giocare con gli amici nel vostro giardino. Vi ringrazio per aver creduto in me e avermi supportato nei momenti di bisogno. Grazie al nonno Tarcisio per le castagne nel tardo pomeriggio davanti alla TV e alla nonna Elsa per il tè con i biscotti ogni volta ne avessi voglia. Ringrazio i miei nonni paterni. Grazie perché, nonostante tutto, siete riusciti ad avere delle attenzioni per me. Grazie al nonno Vittorio per la scorta di caramelle nell'armadietto e alla nonna Maria per avermi dedicato degli sguardi amorevoli.

Ringrazio voi, la mia famiglia. Grazie mamma e papà per avermi supportato economicamente e moralmente durante questi anni, per aver accettato le mie idee folli e per volermi il bene che mi volete, anche quando sono intrattabile. Grazie per esserci sempre stati e avermi dato una spalla su cui piangere quando ne avevo bisogno, grazie per avermi spronata e incoraggiata e per avermi dato sempre tutto ciò che potevate darmi. Grazie Matteo per essere il fratello che sei, perché silenziosamente (ma a volte non troppo) ci sei sempre. Grazie per il bene che mi vuoi e per l'affetto che mi dai, soprattutto durante i momenti di difficoltà.

Ringrazio il mio compagno di vita, Daniel. Grazie perché, pazientemente, mi hai accompagnato in questo percorso dandomi sempre l'appoggio che mi serviva, in ogni senso. Grazie per esserci stato dal primo giorno di tanti anni fa fino a oggi, una giornata emotivamente molto carica. Grazie per avermi impedito di mollare quando tutto si faceva buio, spronandomi a fare di meglio e credendo in me. Grazie per aver supportato e sopportato le mie crisi e paranoie, le mie idee bizzarre e per esserci sempre quando serve. Grazie per avermi capito in questi ultimi mesi e per l'attesa paziente che arrivasse questo momento. Grazie perché sei tu, e non potevo chiedere di meglio.

Ringrazio le figlie dei miei cugini, Gioia, Alice e Arianna. Vi ringrazio perché mi avete insegnato tanto, con voi ho avuto l'onore di crescere, imparare e qualche volta

sbagliare. È stato bello. Grazie ai vostri genitori, che si sono fidati di me da quando eravate molto piccole. Grazie perché, senza la loro fiducia, non sarei la persona che sono.

Ringrazio Aurora, la mia figlioccia. Sono estremamente orgogliosa di te e della tua scalata verso la vita. Ti ringrazio, piccina mia, per i sorrisi che mi regali, per quello che mi insegni e perché ti ricordi sempre di “zia Marta”. Un grazie anche ai tuoi genitori, Alice e Simone, per gli amici che sono e per avermi dato il ruolo di madrina nella tua vita.

Ringrazio la Scuola dell’Infanzia-Nido Integrato C. Basso di Fietta di Pieve del Grappa. Grazie Emanuela per esserti ricordata di me e avrmi chiamata a lavorare qui dopo il tirocinio, contribuendo alla mia crescita. Grazie Claudia e Francesca per la pazienza che avete portato e per il supporto silenzioso che mi avete fornito in questi mesi, senza di voi non sarebbe stato lo stesso. Grazie a voi, Chiara, Edda, Mara e Silvia per avermi fornito una parola di supporto quando serviva e per essere le persone che siete. Grazie ai bambini del Nido, che osservo e vedo crescere ogni giorno. Sono grata di avere il compito di osservarvi nella vostra crescita, ma più di tutto sono grata di tutto quello che mi insegnate ogni giorno con i vostri comportamenti.

Desidero, inoltre, ringraziare la Scuola dell’Infanzia Maria Immacolata, dove tutto questo ha avuto inizio. In particolare, ringrazio Erika. Grazie per avermi presa per mano, fidandoti di me e insegnandomi quel che dovevo sapere. Grazie per le immense chiacchierate, per avermi accompagnato e spronato. Grazie per la persona che mi hai aiutato a diventare. Ringrazio il resto dello staff per l’influenza positiva avuta su di me e per esserci sempre state. Un ringraziamento particolare va alle mie “Farfalle”. Voi siete state la mia prima sezione e assieme abbiamo spiccato il volo verso meravigliosi orizzonti.

Grazie ai miei ragazzi del Doposcuola in Cortile, con voi ho imparato molto, soprattutto ad affrontare le difficoltà e sentirmi sicura di me stessa.

Un grazie va agli amici per le parole di supporto in questo periodo, alle compagne di Università, che hanno condiviso il disagio della nebbia di Rovigo e a chi non ho citato ma sa di aver fatto parte di questo percorso.

Grazie a chi non ha creduto in me, mi ha criticato o non mi ha capito per avermi fornito un motivo in più per andare avanti a testa alta.

Infine, grazie a chi ha contribuito a farmi capire il tipo di educatrice che voglio essere, grazie a chi c’è sempre stato e a chi, invece, se n’è andato.