



Supporting the professional growth of educators through
video analysis: A research conducted in Trento's preschools
**Sostenere la professionalità degli educatori
attraverso la videoanalisi:
Una ricerca condotta nei nidi d'infanzia di Trento**

Chiara Dalledonne Vandini

Università di Bologna – chiara.dalledonne2@unibo.it

Lucia Balduzzi

Università di Bologna – lucia.balduzzi2@unibo.it

<https://orcid.org/0000-0002-3934-9416>

ABSTRACT

In this paper we will present a two-year training project, conducted in two kindergartens in the province of Trento, in which video-analysis was used as a training tool aimed at supporting and accompanying the professional growth of educators. In order to support an intentional and conscious process of didactic innovation, the training set out to work on the development of observational and reflective skills that would enable the educators to maintain a continuous dialogue between the pedagogical theories and daily educational practices. Through the analysis of video-frames depicting children's learning experiences, it is possible to reflect not only on "what" educators propose to children but especially on "how" they do it, in order to understand what relational and communicative ways of negotiating and co-constructing, together with children, the delicate balance between support and autonomy and between care and education.

Nel presente articolo saranno presentati gli esiti di un progetto di formazione biennale, condotto in due nidi di infanzia della provincia di Trento, nel quale è stata usata la videoanalisi come strumento di formazione volto a sostenere e accompagnare la crescita professionale delle educatrici. Per supportare un processo di innovazione didattica intenzionale e consapevole, il percorso di formazione si è posto l'obiettivo di lavorare sullo sviluppo di competenze osservative e riflessive che consentissero alle educatrici di mantenere un dialogo continuo tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane. Infatti, attraverso l'analisi di video-frammenti che ritraggono le

* Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce a Chiara Dalledonne Vandini il *paragrafo 1, 2 e 4*; a Lucia Balduzzi il *paragrafo 3, 3.1 e 5*.

esperienze di apprendimento dei bambini, è possibile riflettere non solamente su *che cosa* le educatrici propongano ai bambini ma soprattutto sul *come* esse lo facciano, per comprendere quali siano quelle modalità relazionali che consentono di co-costruire, insieme ai bambini, il delicato equilibrio tra sostegno e autonomia e tra cura ed educazione.

KEYWORDS

Video analysis, In-service training, Observational skills, Reflexivity, Inclusive educational settings

Video-analisi, Formazione in servizio, Competenze osservative, Riflessività, Contesti educativi inclusivi

CONFLITTI D'INTERESSE

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Il benessere e l'apprendimento dei bambini nella prima infanzia sono strettamente legati alle pratiche di cura relazionale e comunicativa che le educatrici e le insegnanti instaurano con loro, in particolare durante le routine quotidiane (Noddings 2013).

Nell'educazione della prima infanzia, la cura e la qualità della relazione che si crea con i bambini costituiscono una parte cruciale del processo di crescita e apprendimento, in quanto queste dimensioni contribuiscono in modo sostanziale al loro benessere, condizione preliminare per favorire l'apprendimento e lo sviluppo di fiducia e autonomia (Cekaite 2010; Hertenstein et al. 2009). La ricchezza delle proposte didattiche (progettazione e organizzazione delle routine, organizzazione degli spazi e dei materiali) è sempre fondata sulla dimensione relazionale e comunicativa, che determina la qualità stessa delle proposte didattiche.

In questo senso, educazione e cura vengono viste come due elementi inscindibili all'interno dello stesso processo, in cui le figure educative sono costantemente orientate a costruire una progettazione significativa per tutti i bambini. Tuttavia, si tratta di dimensioni non sempre facili da cogliere per educatori ed insegnanti, proprio perché gli scambi relazionali nella prima infanzia sono estremamente ricchi, fluidi e veloci.

All'interno di questa riflessione, riteniamo che la videoanalisi possa divenire uno strumento di formazione utile a cogliere in modo più puntuale e attento, la ricchezza e la complessità che caratterizza i momenti educativi del nido e della scuola dell'infanzia, poiché consente di migliorare le competenze osservative e riflessive di educatori ed insegnanti (Balduzzi et al., 2019, Balduzzi & Dalledonne Vandini, 2021). Si tratta di uno strumento che permette al professionista di decentrarsi e "guardarsi da fuori", per comprendere quanto le attività educative quotidiane divengano preziosi momenti di apprendimento significativo per i bambini, sia sul piano cognitivo sia su quello relazionale e sociale.

Attraverso l'analisi di video-frammenti che ritraggono le esperienze di apprendimento dei bambini, è possibile riflettere non solamente su *che cosa* le educatrici propongano ai bambini ma soprattutto sul *come* esse lo facciano, sul modo in cui riescono a cogliere e rilanciare le iniziative spontanee, trasformandole in espe-

rienze di apprendimento e, in relazione a ciò, su *come* venga co-costruito – insieme ai bambini – il delicato equilibrio tra sostegno e autonomia e tra cura ed educazione. (Ahn, 2010; Cekaite, 2017; Cekaite & Holm, 2017; Cekaite & Bergnehr, 2018, Bateman, 2021). Grazie alla visione collettiva di piccoli estratti video, le educatrici possono divenire sempre più consapevoli delle loro (e altrui) azioni didattiche e di cura. In questo modo è possibile creare percorsi di formazione capaci di sostenere la riflessività e la meta-riflessività sulle pratiche educative, che consenta di dare corpo e nome alle proprie teorie pedagogiche di riferimento e di riprenderle, intenzionalmente, per tradurle in azione nei differenti contesti operativi (Tobin, Mantovani & Bove, 2008). Questa consapevolezza diviene un pilastro fondamentale per la costruzione di un linguaggio condiviso tra i professionisti educativi dello 0-6, con l'obiettivo di sostenere la ri-progettazione collegiale delle proposte educative (Santagata & Guarino, 2011), contribuendo così a migliorare la qualità e l'inclusività dei servizi per la prima infanzia.

A partire da questa premessa, nel presente articolo presenteremo un progetto di formazione biennale, condotto in due nidi di infanzia della provincia di Trento, nel quale è stata usata la videoanalisi come strumento di osservazione e riflessione capace di sostenere e accompagnare le educatrici nel loro lavoro educativo quotidiano.

La richiesta iniziale rispetto alle finalità del corso di formazione in servizio era orientata all'introduzione di un uso più intenzionale e consapevole degli spazi esterni ai servizi, utilizzati precedentemente soprattutto per attività destinate alla socializzazione dei bambini, di gioco libero e motorio. Le educatrici, anche sostenute dalla necessità di un uso diversificato degli spazi a disposizione a causa delle restrizioni introdotte dalle normative sanitarie di contrasto alla diffusione del virus Covid-19, avevano evidenziato la necessità di superare un utilizzo 'emergenziale' degli spazi esterni (tra l'altro molto differenti da un servizio all'altro) andando verso una sua organizzazione più pensata e integrata alle diverse attività educative proposte.

Proprio per supportare un processo di innovazione didattica intenzionale e consapevole, il percorso di formazione si è posto l'obiettivo di offrire alcune competenze osservative e riflessive che consentissero alle educatrici di mantenere un dialogo continuo tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane. In questo senso, la possibilità di osservare e osservarsi a posteriori, anche a seguito dell'introduzione di piccole modificazioni rispetto all'organizzazione delle attività, consente un decentramento dal proprio agito in situazione (Perrenoud, 2006) e aiuta le educatrici a cogliere meglio i bisogni e le intenzionalità di tutti i bambini, con particolare attenzione alle voci di quei bambini che in modo non intenzionale rischiano di rimanere ai margini dei processi educativi (Peleman et al., 2018).

Avere un dato videoregistrato ha permesso alle educatrici che hanno partecipato alla formazione di riflettere su alcuni aspetti del loro agire, così come sulla relazione che instaurano con bambini e genitori. In quest'ottica, un percorso di formazione che sostiene la riflessione collegiale e si avvale dello strumento della videoanalisi, può incentivare non solo le competenze riflessive "a posteriori", ma rendere pensabile lo sviluppo di competenze osservative in grado di accompagnare l'agire riflessivo quotidiano, unitamente alla capacità di sviluppare competenze progettuali orientate al futuro o, come nel nostro caso, all'introduzione di pratiche organizzative e didattiche innovative.

2. Videoanalisi come strumento di osservazione e riflessione

In questa sede vorremmo soffermarci sui possibili contributi che la videoanalisi può offrire alle figure professionali che si trovano ad interagire quotidianamente in contesti complessi, come l'ambito educativo e scolastico. La videoanalisi, infatti, può divenire uno strumento volto a sostenere la riflessività e la crescita professionale, perché funziona come una lente di ingrandimento dei dispositivi comunicativi e relazionali attraverso cui gli attori impegnanti nell'educazione costruiscono momento dopo momento chi sono, ciò che fanno e le loro visioni del mondo. Esiste un rischio per la professione educativa, relativo al fatto che in assenza di indicazioni di tipo prescrittivo, gli educatori e gli insegnanti perdono progressivamente la capacità di contestualizzare le loro pratiche (Thompson et al., 2018). Se da un lato, infatti, protocolli e buone prassi hanno il vantaggio di indirizzare l'agire educativo e sostenere una sorta di sicurezza nelle percezioni degli educatori, d'altro canto tali strumenti rischiano di essere trasformati in strumenti di delega all'esercizio della propria professionalità, rinunciando in questo modo a rispondere in modo responsabile e consapevole alle istanze presentate dai bambini nel qui ed ora.

Se le figure dell'educatore e dell'insegnante non possono essere più ridotte a quelle di semplici "tecnici", chiamati ad applicare dispositivi già dati (norme per l'azione), diviene allora necessario cercare di formarli come professionisti consapevoli dei propri repertori di azione educativa e didattica.

Lo sviluppo di routine è certamente un elemento costitutivo di ogni dinamica istituzionale (Berger e Luckmann, 1969) e diviene una parte ineliminabile, per poter agire in modo veloce ed efficace nel quotidiano. Tuttavia, il rischio può presentarsi quando a situazioni nuove e inedite, tipiche dei contesti educativi, vengano offerte le stesse risposte solitamente date alle routine già stabilizzate. Per questo motivo può essere utile sviluppare uno sguardo attento per i professionisti dell'educazione, affinando le competenze riflessive e osservative (Mortari, 2003).

Le azioni e le pratiche dei professionisti educativi si trasformano spesso in routinarie e abituali, tanto che divengono a volte inconsapevoli, quasi fossero degli automatismi. L'evento educativo, però, non è mai casuale, è bensì il risultato di una intenzionalità, anche quando implicita o inconsapevole: ogni azione educativa è sempre il risultato di una scelta, di un impegno, di una certa visione del mondo e di una progettualità che vuole trasformare le condizioni di partenza. L'evento educativo implica, pertanto, l'esistenza di una direzione intenzionale (Bertolini, 1988) sulla quale può essere importante ritornare, riflettere e interrogarsi.

Proprio per lavorare in questo senso, possono essere utili strumenti come le video registrazioni, analizzate insieme a educatori e insegnanti, in quanto permettono di fissare un dato che per il professionista educativo non può essere colto nel momento della sua realizzazione, vista la contingenza in cui esso si verifica. Questo tipo di riflessività cerca di prestare attenzione a *come* si concretizza l'agire, anche a partire dalle pre-comprensioni che ogni professionista ha verso le situazioni in cui opera. La pratica riflessiva risulta essere un'importante risorsa, volta ad evitare un appiattimento delle proprie pratiche educative, per consentire a educatori ed insegnanti di costruire una professionalità capace di interrogarsi e rispondere a quelle situazioni che presentano tratti di unicità e che non si ripetono mai nello stesso modo.

3. Il percorso di formazione svolto

Il percorso di formazione ha coinvolto educatrici provenienti da due servizi educativi del comune di Trento, all'interno di un mandato istituzionale che si occupa della formazione capillare di tutti i servizi 0-6 presenti nella provincia (n. 22+21). Il corso di formazione ha avuto una durata di 16 ore per ciascun anno di realizzazione suddivise in 15 incontri online. In particolare, le prime dieci formazioni sono state dedicate a fornire un background teorico e concettuale alle educatrici, prestando una costante attenzione a connettere la teoria con la pratica, per permettere alle stesse di avere un riferimento concreto alla loro realtà educativa quotidiana. I primissimi incontri, introdotti da un seminario tenuto dal Prof. Roberto Farné, si sono concentrati sui temi dell'*outdoor education* nei contesti educativi per l'infanzia e hanno avuto la duplice funzione di fornire un background teorico di riferimento comune a tutto il personale educativo e di offrire alcuni esempi applicativi nei contesti di nido e scuola dell'infanzia. Insieme a questi contenuti di natura prevalentemente teorica, la prima parte del corso è stata orientata ad incrementare le competenze osservative delle partecipanti e al contempo migliorare la capacità di saper cogliere l'intenzionalità e gli interessi dei bambini, creando così contesti educativi il più possibile inclusivi nei quali gli spazi esterni potessero trasformarsi da contesti principalmente ricreativi a pienamente educativi. I restanti quattro incontri sono stati caratterizzati da sessioni di videoanalisi su una serie di frammenti video inerenti ad attività che caratterizzano le routine e le pratiche educative dei servizi per la prima infanzia (tot 9h). Durante le sessioni di videoanalisi, le educatrici hanno avuto il tempo e lo spazio per rivedere più volte alcuni estratti video di momenti salienti della quotidianità dei servizi. Questo ha permesso di cogliere alcuni dettagli interattivi, comunicativi e relazionali che normalmente sfuggono durante lo svolgimento delle attività quotidiane. Inoltre, la possibilità di confrontarsi in gruppi misti ha permesso la condivisione di punti di vista differenti, che hanno contribuito ad arricchire la lettura dei momenti educativi che sono parte della progettazione didattica dei servizi. Questo lavoro riflessivo ha consentito di mettere in discussione alcune pratiche attuate in modo abitudinario e al contempo ha aiutato le educatrici ad individuare una serie di punti di forza sui quali costruire la progettazione futura. I temi di maggiore interesse hanno riguardato l'organizzazione e la gestione di spazi, tempi e materiali e l'analisi delle modalità di interazione, relazione e comunicazione con i bambini da parte di educatori e insegnanti (gestione del contatto fisico, comunicazione interpersonale con i bambini, gestione del pianto e dei possibili conflitti tra pari, ecc). Il percorso di formazione ha provato, al contempo, a rispondere alle nuove esigenze educative, progettuali e contestuali emerse dall'emergenza sanitaria, in particolare come anticipato, orientate ad un utilizzo più intenzionale degli spazi esterni.

Durante le formazioni, le educatrici hanno avuto la possibilità di lavorare in gruppo e di riportare in plenaria i loro punti di vista e le loro modalità di lettura dei video utilizzati e di lavorare individualmente attraverso brevi restituzioni scritte, realizzate al termine di ogni incontro. Durante tutti gli incontri l'attenzione è stata orientata costantemente alla volontà di aiutare ogni educatrice a riportare il proprio pensiero e il proprio punto di vista. Ogni partecipante ha avuto l'opportunità di parlare e condividere la propria esperienza, sia rispetto ai contenuti della formazione, sia ai propri vissuti quotidiani dentro il nido. In particolare, le competenze che sono state incrementate fanno riferimento a:

1. *Capacità osservative*: le partecipanti hanno avuto modo di confrontarsi con l'uso della videoanalisi come strumento osservativo e riflessivo e sulla co-co-

struzione di alcuni strumenti utili alla lettura critica dei video. L'uso di strumenti e modalità già note al gruppo (fotografie e video), di norma più legati a momenti osservativi dei singoli bambini o alla produzione di materiale documentale, è stato declinato nel corso della formazione come base per una riconcettualizzazione sia delle prassi sia degli assunti pedagogici e valoriali, spesso implicitamente sottesi alle prassi stesse. Uno strumento fondamentale a supporto di questo obiettivo è stato quello della co-costruzione condivisa di griglie di analisi che, partendo dal riconoscimento e dall'esplicitazione dei valori, arrivassero alla formulazione di indicatori di qualità dell'offerta educativa.

2. *Competenze riflessive*: le partecipanti hanno raggiunto un buon livello di riflessività applicata ai temi oggetto della formazione. Ne sono esempio concreto la cresciuta partecipazione ai lavori di gruppo proposti dal primo all'ultimo incontro, la ricchezza delle argomentazioni a sostegno delle posizioni/interpretazioni sviluppate all'interno dei gruppi e successivamente riportati in sede di grande gruppo (restituzione).
3. *Competenze progettuali*: le educatrici, al termine della formazione, erano maggiormente orientate a ri-pensare e ri-progettare spazi, tempi e proposte educative. Sono partite dal ripensare gli spazi interni e gli spazi esterni, per connettere ogni luogo del servizio e dare senso di continuità ai bambini in termini di materiali, strumenti e proposte didattiche e riuscire a rispondere ai bisogni evolutivi e di sviluppo dei bambini. Lo scopo è stato quello di mantenere un dialogo costante tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane, specialmente tramite l'esplicitazione e l'argomentazione delle scelte definite.

Questi aspetti permettono di sviluppare un "nuovo sguardo" rispetto alle potenzialità legate alle capacità di organizzazione dello spazio e alle competenze osservative. In questa riflessione, l'emergenza Covid-19 è stata letta non solo come limite ma anche quale occasione per riscoprire le potenzialità dello spazio esterno ed interno e per rivedere, con un nuovo punto di vista, le pratiche già consolidate. In questo senso, durante la formazione abbiamo cercato di riflettere con educatori e insegnanti rispetto alle pratiche educative che accompagnano il lavoro didattico, l'organizzazione e la connessione degli spazi e rispetto alle modalità di interazione e di gestione delle relazioni con i bambini e tra colleghi. Per supportare tale lavoro di riflessione siamo partiti dalle competenze osservative di educatori e insegnanti avvalendoci della videoanalisi come supporto metodologico. Il lavoro su materiali video relativi alle attività quotidiane dei servizi ha permesso agli educatori e agli insegnanti di rivedere e strutturare le loro competenze di lettura e analisi della realtà educativa e dei bisogni dei bambini.

Infine, l'analisi della documentazione raccolta, sia collettiva sia individuale, ha permesso di tracciare la crescita del gruppo e di impostare gli argomenti e le proposte di lavoro delle formazioni successive, in modo da rilanciare le tematiche che per le educatrici erano di maggiore importanza. Infine, sono stati realizzati momenti di monitoraggio e valutazione in itinere attraverso il confronto con la coordinatrice pedagogica, sempre presente al corso, allo scopo di comprendere insieme i progressi delle educatrici, i loro interessi e per riflettere sulla proposta didattica svolta a distanza¹.

1 Sicuramente la necessità di utilizzare strumenti da remoto e non in presenza non ha dato la possibilità alle docenti di agire maggiormente sul piano del coinvolgimento e della motivazione. Lavorare a distanza ha reso più complesso il processo di coinvolgimento attivo delle educatrici. Nella for-

3.1 Il valore del lavoro in gruppo e della collegialità

Un aspetto che si è evoluto, durante il corso di formazione, è quello legato al lavoro e alla riflessione in gruppo. L'uso di video che al loro interno contengono pratiche educative che vedono le stesse educatrici quali protagoniste, rischia di generare alcune resistenze iniziali e il timore del giudizio altrui. Per tale ragione, all'inizio della formazione è stato importante sottolineare più volte il fatto che nella visione dei video non c'era nessun intento valutante o giudicante, ma che esso serviva solamente per cogliere nuovi dettagli interattivi, scoprire nuove chiavi di osservazione della realtà educativa e riuscire a comprendere meglio l'intenzionalità di ogni bambino presente. Ritornare più volte su questi aspetti ha permesso alle educatrici costruire un ambiente di reciproca fiducia in modo progressivo e di riuscire ad apprezzare il lavoro in gruppo e i contributi di ciascuno. La possibilità di lavorare in piccoli gruppi e di poter poi condividere quanto emerso in plenaria, ha permesso di comprendere quanta ricchezza di prospettive si può generare anche da un semplice estratto video di pochi minuti: la condivisione di differenti punti di vista porta alla scoperta di nuove chiavi di lettura e contribuisce a creare un clima di gruppo orientato alla progettazione di nuove idee pedagogiche e didattiche come emerge dai commenti delle educatrici che riportiamo di seguito:

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

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

“La videoanalisi e la conseguente discussione in gruppo può essere molto utile laddove un'educatrice ha bisogno di un parere esterno e quindi ricavare dal gruppo una riflessione costruttiva.”

Il lavoro di gruppo si configura come un elemento basilare del lavoro educativo e avere un tempo ed uno spazio dedicato in cui incentivare la discussione e la riflessione collettiva può rappresentare una possibile strategia per supportare la crescita professionale degli educatori; al tempo stesso, può divenire un momento per ragionare sulla co-costruzione di terreni comuni di pratiche, visioni educative e impliciti pedagogici. Come sottolineano le educatrici nei loro commenti, la possibilità di avere uno sguardo esterno diventa un elemento di crescita e arricchimento. In questo senso è interessante notare come lo “sguardo esterno” rispetto alle pratiche oggetto di videoanalisi sia molteplice e si organizzi su tre livelli:

mazione, è importante il contatto visivo, la prossimità fisica, la possibilità di fare domande in modo “fluidico”, senza il timore di interrompere chi sta parlando, come spesso accade negli ambienti virtuali. La didattica a distanza ostacola profondamente la possibilità di mettersi in gioco e di creare un gruppo classe partecipativo e attivo. Per superare queste difficoltà, occorre dare un tempo e uno spazio (aule virtuali parallele) alle educatrici per confrontarsi e condividere il loro punto di vista. Anche le sessioni di videoanalisi sono più complesse da allestire in un ambiente virtuale, in quanto anche solo mostrare un video a tutti può essere ostacolato dalla connessione internet, e dalla qualità dei devices.

1. lo “sguardo esterno” del gruppo delle proprie colleghe,
2. lo “sguardo esterno” del coordinatore pedagogico, che presenta sempre un punto di vista capace di cogliere il contesto nella sua interezza
3. lo “sguardo esterno” dello stesso educatore, protagonista del video che viene visionato, che osserva il proprio agito educativo da “lontano” e scopre posture e modalità di azione spesso inaspettate.

Questa triangolazione di sguardi permette così di far emergere nuove sfumature rispetto alle interazioni tra educatori e bambini, nuove riflessioni sulle pratiche educative proposte, così come nuove chiavi di interpretazione degli spazi e dei materiali, come emerge nei commenti che seguono:

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

“Infatti potersi rivedere e confrontarsi con le colleghe utilizzando lo strumento del video è un elemento che permette di analizzare più a fondo e permette di scoprire anche aspetti che solitamente non sono così evidenti.”

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

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

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

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

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

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

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

“Sicuramente rivedere una propria attività o quella di un’altra educatrice può aiutare a trovare modo di migliorarsi e modo di confrontarsi con le altre educatrici, riuscendo a cogliere particolari che forse non si colgono da soli.”

4. La videoanalisi come strumento a sostegno della crescita professionale: possibili piste di riflessione

Come abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti, avere un dato videoregistrato può permettere agli insegnanti e agli educatori la fruizione a posteriori di alcuni aspetti del loro agire, della relazione con i bambini e del loro comportamento in situazione. Realizzare un percorso sulle competenze comunicative supportato da videoanalisi può creare le premesse per incentivare non solo la riflessione post hoc, ma in qualche modo può sostenere anche la riflessività in azione, offrendo nuove chiavi di lettura della complessità che caratterizza questo tipo di interazioni. Le educatrici che hanno partecipato alla formazione hanno infatti sottolineato più volte le potenzialità che hanno rivisto nell'uso della videoanalisi e, all'interno della documentazione individuale, hanno colto diversi punti di forza relativi a questa metodologia, che sono ampiamente confermati anche in letteratura. (Fukkink et al, 2019; van Es & Sherin, 2008).

Come riportato di seguito, dalle parole delle educatrici, emerge quanto i momenti di formazione, volti ad analizzare e rivedere i video, abbiano rappresentato un'occasione per notare nuovi dettagli e nuove sfumature che caratterizzano le interazioni con i bambini e che possono essere utili per individuare meglio il loro punto di vista, per riuscire a cogliere la loro intenzionalità e soprattutto per riuscire a rilanciarla.

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

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

Lavorare sui video permette di collocare la riflessione e l'osservazione su piani differenti e di osservare aspetti differenti della quotidianità educativa: si può collocare la riflessione “solo” sull'organizzazione degli spazi e dei materiali per vedere se, per esempio, l'allestimento dello spazio è leggibile ai bambini o se rispecchia gli obiettivi educativi che ci si è posti; si può focalizzare l'attenzione sui tempi di risposta dei bambini e sulla capacità degli educatori di rispettare tali tempistiche; oppure è possibile focalizzarsi sulla dimensione relazionale tra educatori e bambini e su come viene gestito il non verbale e il contatto fisico; si può scegliere di analizzare le attività educative più strutturate, oppure concentrare l'attenzione su attività di gioco libero o su attività non strutturate. Ancora, si può scegliere di analizzare momenti precisi della giornata (letture, pasti, cambio, attività per centri di interesse, attività ludiche...), o momenti *cerniera*, come possono essere quelli dell'accoglienza, del ricongiungimento con i genitori, del passaggio da un'attività all'altra. La scelta rispetto a quali materiali video utilizzare e su quali aspetti focalizzare la riflessione viene negoziata dal ricercatore-formatore insieme agli educatori e ai coordinatori pedagogici, per rispondere alle loro esigenze specifiche e alle dimensioni che percepiscono come problematiche, cercando così di dare una declinazione pratica, operativa, al processo riflessivo coniugando pensiero ed azione.

In linea con gli interessi espressi dalle educatrici partecipanti al progetto, nei

paragrafi che seguono, presenteremo le due linee di riflessione che abbiamo seguito durante il percorso di formazione. In primo luogo, la riflessione si è orientata ad un lavoro di osservazione rispetto all'organizzazione degli spazi e dei materiali. Lo scopo di questa pista di lavoro era quello ri-progettare e ripensare gli spazi, in un'ottica maggiormente inclusiva e capace di cogliere le intenzionalità e gli interessi dei bambini. La volontà di lavorare sugli spazi nasceva anche dal desiderio di offrire ai bambini un'organizzazione spaziale capace di comunicare continuità tra l'interno e l'esterno dei servizi educativi. In un secondo momento, la riflessione si è collocata maggiormente sul piano relazionale e sulle modalità di interazione, soprattutto non verbale, tra educatrici e bambini. L'interesse per questa pista di riflessione si è generato a partire dalla crescente presa di consapevolezza rispetto all'importanza della dimensione non verbale e gestuale nel sostenere i bambini nelle attività proposte e nel riuscire a farli sentire accolti all'interno del nido.

4.1 Riflettere su spazi, tempi e materiali attraverso la videoanalisi: come porre al centro il bambino con i suoi bisogni e interessi

La riflessione su spazi, tempi e materiali ha accompagnato costantemente il lavoro svolto sui video durante la formazione: essa ha rappresentato un fondamentale punto di partenza ed è anche stata un punto di arrivo, per progettare nuove proposte educative inclusive e capaci di tener conto degli interessi dei bambini. Tra gli obiettivi di partenza c'era quello di connettere lo spazio esterno con lo spazio interno, in un'ottica di continuità progettuale sui piani spaziale e temporale, che permettesse ai bambini di muoversi in modo libero. Questa volontà ha avuto origine anche dalle riflessioni che sono state messe in gioco proprio a partire dalla pandemia COVID-19 e dalle costanti proposte di spostare le attività all'esterno, per ridurre la possibilità di contagio tra i bambini. Sicuramente, l'emergenza sanitaria ha avuto un peso notevole nello spingere educatori, insegnanti e coordinatori a riflettere su come ristrutturare e ripensare la quotidianità educativa dei servizi, proprio a partire dalla gestione degli spazi, che è influenzata dai tempi a disposizione e dai materiali presenti (Balduzzi & Tutone, 2021; Balduzzi, 2021). Il modo in cui un servizio educativo gestisce e organizza spazi e tempi ci dice molto della sua cultura pedagogica, dell'idea di bambino e della sua storia educativa (Bondioli, 2000; Gariboldi, 2007). Spazi, tempi e materiali costituiscono l'identità di un servizio educativo e possono influire in modo notevole sulle esperienze di apprendimento e partecipazione attiva dei bambini. Alla luce di tale premessa, durante la formazione, ci siamo costantemente interrogati sul ruolo di spazi, tempi e materiali, rispetto alle situazioni educative che stavano osservando tramite i video. Molti momenti di riflessione individuale e collettiva sono stati rivolti a pensare quali potessero essere le soluzioni migliori per allestire gli spazi e organizzare attività educative capaci di coinvolgere i bambini con i loro interessi differenti. Grande attenzione è stata posta sulla partecipazione di ogni bambino e sulle possibili azioni che possono sostenere nel tempo tale partecipazione e coinvolgimento. L'uso dei video, come strumenti di riflessione, è stato visto quale valido supporto per riuscire a cogliere meglio gli interessi dei bambini e i loro desideri. Per le educatrici, poter vedere i video più volte e avere a disposizione diverse griglie di osservazione ha rappresentato una risorsa per poter cogliere meglio punti di forza e debolezza delle attività educative proposte ai bambini, allo scopo di riflettere sulle future progettazioni con un numero maggiore di dati a disposizione.

Il focus sull'organizzazione dello spazio nei video, così come sulla scelta dei materiali, ha permesso alle educatrici di diversificare le proposte educative rispetto alla riprogettazione degli spazi, in un'ottica orientata a rendere gli stessi leggibili da parte dei bambini. Dalla visione dei video, è infatti emerso che nei casi in cui l'intenzionalità dei bambini e l'intenzionalità delle educatrici non era allineata, era quasi sempre l'organizzazione degli spazi e dei materiali ad essere fuorviante e di difficile comprensione dal punto di vista dei bambini. Riflettere su questi aspetti ci permette di vedere in un'ottica più problematica anche l'assunto pedagogico legato alla "partecipazione dei bambini": i bambini spesso presentano modalità di partecipazione differenti e imprevedute, hanno interessi che vanno oltre quello che le educatrici riescono a prevedere ed immaginare. Anche per quanto riguarda l'uso dei materiali dalla visione dei video, emerge quanto i bambini usino i materiali in modi estremamente creativi: organizzare spazi flessibili può essere un'ottima strategia per riuscire davvero a realizzare un contesto capace di rispondere concretamente ai bisogni e agli interessi dei bambini, così come viene narrato da un'educatrice.

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

Vedere i video focalizzando l'attenzione su spazi e materiali ha permesso alle educatrici di cogliere meglio il punto di vista dei bambini rispetto a come essi vivono e interpretano i contesti all'interno dei quali si trovano ad apprendere. Cogliere questi aspetti ha portato le educatrici a pensare ad una serie di soluzioni progettuali legate a spazi e materiali che secondo loro incontravano maggiormente i bisogni e gli interessi dei bambini. In particolare, l'attenzione è stata posta sulla possibilità di offrire una maggiore continuità degli spazi esterni ed interni creando un filo tematico capace di unire in un *continuum* la proposta educativa. Lo scopo è stato quello di ri-pensare attività e laboratori creativi capaci di adattarsi in modo flessibile sia agli spazi esterni sia agli spazi interni. Per quel che attiene i materiali, la riflessione si è orientata verso possibili soluzioni capaci di renderli più "versatili" come, ad esempio, creando una sorta di "carrello pronto all'uso" da utilizzare sia all'interno sia all'esterno, oppure un mobile con diversi materiali che fosse possibile spostare dentro e fuori.

In questo senso, è interessante notare come nelle proposte e nelle riflessioni delle educatrici sia presente l'idea di sfondo integratore. Lo sfondo integratore permette di raccordare e intrecciare percorsi e competenze diverse (Zanelli et al., 2017) attraverso la creazione di una realtà di apprendimento significativa per i bambini. Questo può avvenire attraverso narrazioni e storie capaci di integrare la dimensione dell'apprendimento cognitivo con quella più emotiva generando dei meta-apprendimenti. Tali narrazioni permettono così di dare continuità tra gli spazi e i materiali e aiutano i bambini a creare collegamenti dotati di senso tra le varie attività proposte. Questo ci permette di comprendere come non esistano materiali buoni o non buoni in assoluto ma sia importante ragionare sul valore

educativo ed esperienziale delle narrazioni che gli educatori costruiscono intorno a questi materiali.

Anche le proposte operative e progettuali fatte dalle educatrici riportano un'attenzione costante verso l'allestimento di spazi e narrazioni, che consente ai bambini di integrare e attribuire senso alle esperienze attraverso l'attivazione di connessioni interdisciplinari, facilitando in questo modo il consolidamento degli apprendimenti.

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

4.2 Riflettere sulle relazioni sugli scambi comunicativi attraverso la videoanalisi

Un'ulteriore dimensione sulla quale abbiamo lavorato insieme alle educatrici è stata quella relativa alla relazione e alle interazioni con i bambini. In particolare, attraverso la visione dei video, abbiamo notato come le educatrici usino molto più di quanto esse credano il contatto fisico e il linguaggio non-verbale per aiutare i bambini a sviluppare le autonomie, per socializzarli alle norme sociali e per accompagnarli nello sviluppo senso-motorio e nella regolazione emotiva. Dalle riflessioni è emerso quanto il contatto fisico e la prossimità corporea assumano funzioni diverse a seconda dello scopo educativo e sociale che l'educatrice intende raggiungere: a volte il contatto e la prossimità fisica servono per calmare i bambini, altre volte per guidare i bambini nel completare al meglio una certa attività e, in altri casi ancora, il contatto fisico può avere una funzione regolativa e normativa. Tutte queste dimensioni sono state analizzate in gruppo dalle educatrici che osservando più volte i video notavano quanto attraverso la dimensione relazionale si trasmettono tantissimi contenuti educativi in modo più o meno intenzionale a seconda delle situazioni. Vedere i video permette di porre una lente di ingrandimento su queste dimensioni, spesso inconsapevoli per mettere in luce quanto attraverso i gesti e la prossimità fisica si trasmettano molti più contenuti educativi di quanto non si pensi di fare.

All'interno di questa cornice è importante sottolineare quanto il contatto fisico con i bambini e lo scambio interpersonale costituiscano dimensioni fondamentali per il loro sviluppo socio-emotivo, per la costruzione del senso di fiducia e per la partecipazione attiva alle attività educative quotidiane (Page & Elfer 2013). Il contatto fisico diviene parte delle routines proposte ai bambini e rappresenta un elemento fondamentale anche per la costruzione dell'autonomia e del senso dell'altro².

A partire da questa premessa e dagli esiti della letteratura, durante il percorso di formazione abbiamo usato gli estratti video anche per riflettere su queste dimensioni e per vedere come sono attuate e utilizzate da educatori e bambini, attraverso gli scambi interpersonali che scandiscono la giornata dentro ai servizi educativi.

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

Lavorando con le educatrici sui video, ci siamo concentrate *in primis* sui momenti in cui le educatrici usano il contatto fisico per rispondere al pianto dei bambini, sia in risposta ad una caduta o a situazioni di malessere (Holm Kvist, 2020), sia per contenere e mediare un litigio tra pari. Questi aspetti vengono trattati e discussi anche dalla letteratura (Cekaite, 2012; 2014) dove viene enfatizzata la funzione sociale ed educativa del contatto fisico e della prossimità fisica delle figure adulte di riferimento. Nell'educazione della prima infanzia, il pianto dei bambini riceve spesso una risposta immediata volta a confortare il bambino e ad aiutarlo nella regolazione emotiva (Bateman, 2017). Le risposte agli episodi di pianto dei bambini sono anche trattate come un'opportunità, per insegnare ai bambini alcune regole di condotta e per trasmettere, in modo più o meno intenzionale, le norme sociali e morali di una determinata cultura. Durante una piccola discussione tra bambini, capita spesso che educatori e insegnanti incoraggino i bambini a scusarsi reciprocamente e a comprendere il punto di vista dell'altro (Burdelski, 2013; Cekaite, 2012). Osservando gli estratti video, emerge come al pianto dei bambini spesso le educatrici rispondano con sequenze orientate al problem solving collaborativo tra l'adulto e il bambino, con particolare attenzione alle emozioni sperimentate dai bambini (Butler & Edwards, 2018, p. 57), dove verbale e non verbale sono modellati in modo tale da tramettere al bambino un senso di cura e di protezione (Cekaite & Holm Kvist, 2017). Nell'osservare il pianto è interessante notare il tipo di risposta che il pianto riceve rispetto a ciò che ha causato il malessere nel bambino. Per esempio, durante la formazione, abbiamo osservato che, quando il pianto dei bambini emerge da una situazione di conflitto con i pari, gli educatori rispondono spesso confortando il bambino che ha subito un torto, mentre indirizzano l'altro bambino a scusarsi, a volte incoraggiando i bambini ad abbracciarsi a vicenda con lo scopo di ristabilire un contesto il più possibile armonioso.

Il modo in cui gli educatori rispondono al pianto si intreccia con le competenze e conoscenze legate alla loro professionalità. Anche nel momento in cui i bambini piangono, le figure educative sono costantemente orientate nel sostenere la loro autonomia, aiutandoli gradualmente ad apprendere in modo autonomo le possibili strategie per risolvere i problemi che incontrano. Lavorare sulle competenze osservative e riflessive degli educatori permette loro di sviluppare la capacità di notare, riconoscere e affrontare i momenti di pianto dei bambini come opportunità per creare occasioni di apprendimento significative. Lavorare sulle dimensioni di cura e di supporto all'autonomia e alla regolazione emotiva durante i momenti di pianto dei bambini permette così di lavorare anche sulla zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1962) in quanto attraverso questi momenti i bambini possono comprendere le funzioni sociali, e culturali del pianto sviluppando autonomia anche nella risoluzione dei compiti nella pratica quotidiana (Bateman, 2021).

Dopo aver analizzato il pianto, la nostra riflessione sui video si è spostata ad osservare tutti i momenti in cui le educatrici usavano il contatto fisico per guidare e orientare la condotta dei bambini all'interno delle attività proposte. Anche la ricerca di Craven e Potter (2010) mette in luce come le varie forme di contatto, come abbracci e carezze, vengono utilizzate per orientare e a volte "dirigere" la condotta, l'attenzione e la partecipazione del bambino verso le attività educative, o per mitigare la trasmissione di regole o norme sociali (ad esempio attraverso l'uso di direttivi). Il contatto fisico, in questo modo, assolve ad una funzione educativa capace di orientare il bambino in modo mitigato e crea le premesse per un ambiente di apprendimento dove il bambino si sente sicuro.

In questo senso, insieme alle educatrici, abbiamo cercato di riflettere sull'intenzionalità dei bambini, sui loro bisogni e sui momenti in cui l'educatore sceglie di orientare la loro condotta, attraverso il contatto fisico. Questo allo scopo di limitare e prevenire situazioni nelle quali le intenzionalità di educatori e bambini non siano allineate e la volontà del bambino non venga pienamente colta.

Attraverso i video le educatrici hanno notato come gli atti di accudire, aiutare, guidare ed orientare si intrecciavano e si completavano con le parole e le indicazioni verbali. Ad esempio abbiamo osservato più volte un video in cui l'educatrice risponde alle richieste di aiuto di un bambino nel comprendere come svolgere il compito guidandolo anche fisicamente ma senza sostituirsi a lui. In questo modo il bambino viene considerato dall'educatrice come capace di portare a termine il suo compito in modo autonomo. Conoscendo il bambino e le sue capacità, l'educatrice attraverso i gesti e il contatto fisico è in grado di offrire un sostegno appena sufficiente all'interno della zona di sviluppo prossimale (Theobald, 2019).

In conclusione di questo paragrafo, è importante sottolineare come l'uso dei video diviene un'importante risorsa per sostenere quella che in letteratura viene definita "*professional vision*" (Goodwin, 1994), ovvero ciò che le educatrici percepiscono e considerano importante nel loro lavoro quotidiano. Le linee europee sulla qualità dei servizi educativi sottolineano l'importanza di saper riconoscere gli stili di comunicazione non verbale dei bambini, la loro intenzionalità e i loro interessi e questo processo può essere aiutato e sostenuto da metodologie quali la videoanalisi e strumenti di osservazione volti ad individuare possibili microprocessi di esclusione sociale che possono essere messi in atto involontariamente dalle figure educative che lavorano nei servizi per l'infanzia.

5. Conclusioni

Il percorso di formazione che abbiamo illustrato in questo articolo ha avuto lo scopo di creare occasioni di riflessione collegiale, volte a sostenere lo sviluppo professionale delle educatrici di due nidi d'infanzia del comune di Trento, cercando di intrecciare costantemente riferimenti teorici a spunti pratici connessi alle problematiche che emergono nella quotidianità del lavoro educativo. Come supporto a tale crescita professionale, ci siamo avvalsi della metodologia della videoanalisi. Il percorso di formazione, quindi, si è proposto di accompagnare una riflessività "sulle" pratiche – da svolgere a posteriori, grazie alla visione e alla riflessione di gruppo sui video – e una riflessività "all'interno" delle pratiche -da svolgere in situazione ogni giorno- grazie a spunti teorici e pratici, che permettono di sviluppare nuove chiavi di lettura e interpretazione della realtà educativa, in cui le educatrici sono inserite. Questo ha permesso di portare in luce alcuni dettagli interattivi, comunicativi e relazionali che le educatrici rischiano di non cogliere durante lo svolgimento delle attività quotidiane. Tale lavoro riflessivo ha consentito di mettere in discussione alcune pratiche educative e al contempo ha aiutato le educatrici ad individuare una serie di punti di forza sui quali costruire la progettazione futura. I temi di maggiore interesse hanno riguardato l'organizzazione e la gestione di spazi, tempi e materiali e l'analisi delle modalità di interazione, relazione e comunicazione con i bambini da parte di educatori e insegnanti (gestione del contatto fisico, comunicazione interpersonale con i bambini, gestione del pianto e dei possibili conflitti tra pari, etc.). Questo lavoro ha permesso alle educatrici di far emergere il loro punto di vista, di mettere in discussione quelle pedagogie implicite che involontariamente influenzano l'agire

educativo e di produrre nuova conoscenza e nuove consapevolezze per accompagnare la progettualità presente e futura.

In particolare, durante la formazione, le potenzialità della videoanalisi si sono intrecciate con le difficoltà e le problematiche legate alla pandemia COVID-19. Svolgere un percorso di formazione online, durante una pandemia, porta in sé una serie di difficoltà comunicative, legate all'ambiente virtuale, ma anche una serie di difficoltà progettuali. La pandemia ha trasformato la quotidianità dei servizi educativi, ha spinto a ripensare tempi, spazi e raggruppamenti ma soprattutto ha spinto gli educatori a dover agire nella contingenza (Balduzzi & Dalledonne Vandini, 2021). Facendo riferimento alle stesse parole delle educatrici – *“non è facile progettare se domani non sai nemmeno se avrai la tua classe di bambini presente”* – possiamo notare come offrire proposte formative che lavorano sulla progettualità futura sia un processo delicato all'interno del quale il percorso va negoziato e co-costruito con le educatrici stesse, che devono diventare protagoniste attive della formazione. Solo così la formazione sarà autentica e capace di rispondere alle problematiche della contingenza e permettere così alle educatrici di alleggerirsi dai problemi quotidiani, per rivolgere lo sguardo al miglioramento delle proposte educative.

L'uso sistematico dei video quale strumento formativo, permette di accompagnare tutte le figure che hanno responsabilità educativa come educatori, insegnanti e coordinatori nel riflettere sulla loro idea di bambino, sulle possibili idee di educazione e di sviluppo sostenendo così, un processo di crescita professionale. Lavorare in modo condiviso su queste tematiche consente poi di individuare quelle pedagogie implicite che rischiano involontariamente di creare contesti educativi non inclusivi. Porre l'attenzione su una trama di pratiche educative – che possono essere colte solo attraverso un dato video e grazie all'analisi e alla riflessione collegiale – consente di accompagnare le figure educative coinvolte nella co-costruzione di una visione pedagogica condivisa arrivando ad una convergenza di approcci e metodologie didattiche. In questo senso diviene fondamentale incentivare un clima di gruppo basato sulla fiducia reciproca e sulla condivisione di valori e obiettivi educativi comuni.

Infine, vorremmo sottolineare quanto sia importante costruire percorsi formativi capaci di dare valore ai problemi e alle esperienze che per le educatrici sono importanti e urgenti. Per accompagnare una crescita professionale effettiva, capace di durare nel tempo e di produrre effettivi miglioramenti nelle pratiche educative quotidiane è fondamentale che il significato del percorso e gli obiettivi dello stesso siano condivisi, co-costruiti e negoziati con i destinatari della formazione stessa. La documentazione collettiva e individuale che abbiamo costantemente raccolto durante il corso di formazione ci ha permesso di costruire insieme alle educatrici il processo che ha accompagnato la loro crescita riflessiva e professionale. In particolare, i contenuti presentati ad ogni incontro erano costruiti a partire dalle restituzioni individuali e collettive emerse negli incontri precedenti, per creare una serie di riflessioni teoriche e pratiche, che fossero capaci di rispondere alle loro esigenze e orientate a rilanciare le tematiche considerate importanti. Questo lavoro e questa attenzione ai contenuti ha permesso di creare un clima di gruppo non giudicante e partecipativo che permetterà di ripensare e riprogettare con maggiore consapevolezza in modo condiviso e partecipato la qualità dei servizi educativi stessi.

Riferimenti bibliografici

- Ahn, H. J. (2010). Examining conceptions of volunteering in early childhood education from diverse perspectives. *Korean Journal of Human Ecology*, 19(3), 471–485. <https://doi.org/10.5934/KJHE.2010.19.3.471>
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. FrancoAngeli: Milano.
- Balduzzi, L., Dalledonne Vandini, C. (2021). Sostenere lo sviluppo della professionalità nei servizi per la prima infanzia: riflessioni tratte dal progetto TRACKs. *Nuova Secondaria*, 37, pp. 333–335.
- Balduzzi, L., Tutone L. (2021). Ripensare spazi, tempi e raggruppamenti oltre le bolle: l'eterogeneità come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento. In L. Balduzzi, & A. Lazzari (Eds.), *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica* (pp. 33–60). Parma: Junior.
- Balduzzi, L., Migliarini, V., & Lazzari, A. (2019). Keeping TRACK(s) of inclusive interactions in ECEC services: the affordances of video-analysis for professional development. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 138-154. <https://doi.org/10.13128/form-7714>
- Bateman, A. (2017). Hearing children's voices through a conversation analysis approach. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 241–256. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1344624>
- Bateman, A. (2021). Teacher responses to toddler crying in the New Zealand outdoor environment. *Journal of Pragmatics*, 175, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.014>
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Innocenti, M. S. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il mulino.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia
- Bondioli, A. (2000). *Manuale di valutazione del contest*. Milano: FrancoAngeli.
- Burdelski, M. (2013). "I'm sorry, flower": Socializing apology, relationships, and empathy in Japan. *Pragmatics and Society*, 4(1), 54–81. <https://doi.org/10.1075/ps.4.1.03bur>
- Cekaite, A. (2017). What makes a child a good language learner? interactional competence, identity, and immersion in a Swedish classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 45–61. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000046>
- Cekaite, A., & Holm Kvist, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293>
- Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940–955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Craven, A., & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12(4), 419–442. <https://doi.org/10.1177/1461445610370126>
- Fukkink, R., Jilink, L., Op den Kelder, R., Zeijlmans, K., Bollen, I., & Koopman, L. (2019). The development of interaction skills in preservice teacher education: A mixed-methods study of Dutch pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 321–329. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00927-7>
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Edizioni Junior: Parma.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, 96(3), 606–633. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Hertenstein, M. J., Holmes, R., McCullough, M., & Keltner, D. (2009). The communication of emotion via touch. *Emotion*, 9(4), 566. <https://doi.org/10.1037/a0016108>
- Holm Kvist, M. (2018). Children's crying in play conflicts: A locus for moral and emotional socialization. In *Research on children and social interaction*, 2(2). <https://doi.org/10.1558/rcsi.37386>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA and Los Angeles: University of California Press. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>

- Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553–567. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032>
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginait, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Theobald, M. (2019). UN Convention on the Rights of the Child: “Where are we at in recognising children’s rights in early childhood, three decades on...?”. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 251–257. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00258-z>
- Tobin, J. J., Mantovani, S., & Bove, C. (2010). Methodological issues in vide-based research on immigrant children and parents in early childhood settings. In L. Mortari & M. Tarozzi (Eds.), *Phenomenology and Human Science Research Today* (pp. 204–225). https://doi.org/10.7761/9789731997452_8
- Thompson, I., Willemsse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258–277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers’ “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- Vygotsky, L. (1962). *Thinking and Speaking*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Zanelli, P., Marcuccio, M., & Maselli, M. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Bergamo: ZeroseiUp.