

Prima della lettura: la tesi da cui è tratta questa selezione è l'esito di un lavoro di ricerca qualitativa che ha utilizzato il metodo di osservazione etnografica e l'analisi di trascritti di interazioni raccolte tramite osservazioni video-registrate in contesto educativo (per l'esattezza, un nido). Per lo svolgimento delle basi epistemologiche e metodologiche della ricerca qualitativa assistita dall'analisi puntuale di interazioni si veda Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., Saglietti, M. "Fare ricerca situata in psicologia sociale" (2013). Per la complessità del lavoro di interpretazione che la ricerca qualitativa (ed etnografica in particolare) richiede, e che non sfugge a criteri di rigore metodologico, ho ritenuto utile estrarre la parte relativa alla **descrizione del disegno di ricerca (cap. 4)**, in quanto rispetta in maniera adeguata la necessità, avvertita all'interno del paradigma situato, di documentare le caratteristiche del contesto di ricerca. Nel caso della ricerca situata infatti il contesto non è allestito dalla ricercatrice bensì "è già lì" ed è già molto ricco di informazioni culturali che la ricercatrice /osservatrice o etnografa deve tentare di "estrarre", esplicitare e rendere "pubblicamente visibili" nel testo. Il seguente testo rende conto in maniera puntuale e dettagliata sia degli obiettivi della ricerca, del rationale della teoria e metodologia etnografica applicata ai contesti di socializzazione, delle fasi e infine delle caratteristiche del contesto (spazi e tempi del nido) essenziali anche per prendere decisioni relativamente all'"oggetto" o focus delle osservazioni. Eventuali domande o dubbi possono essere inviate all'indirizzo [marilena.fatigante@uniroma1.it](mailto:marilena.fatigante@uniroma1.it) Un ringraziamento speciale va alla tesista, ora laureata Lilia Antici, educatrice di nido e psicologa, per aver messo a disposizione questo materiale. Buona lettura.



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Socializzare alle regole e alla  
partecipazione nell'interazione sociale.  
Un'analisi degli episodi direttivi nell'asilo nido**

**Facoltà di Medicina e Psicologia**

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia della Salute, Clinica e di  
Comunità**

**Lilia Antici  
Matricola 1189554**

Relatore  
Prof.ssa  
Marilena Fatigante

Correlatore  
Prof.ssa  
Cristina Zucchermaglio

Anno Accademico 2017/2018

## **[Dall'Introduzione della tesi]**

L'oggetto della ricerca è lo studio di alcune pratiche di socializzazione dei bambini nel contesto educativo dell'asilo nido, e specificatamente l'analisi degli **episodi direttivi** che avvengono tra educatrici e bambini. Abbiamo inteso con questo termine tutti quegli episodi, osservabili nell'interazione, nei quali l'educatrice orienta il bambino verso un'azione o condotta desiderata. La ricerca ha adottato il metodo di osservazione etnografica come strumento per identificare l'oggetto di interesse e comprendere come si sviluppa, assumendo il contesto di osservazione come un contesto complesso, sostenuto da norme e preferenze socio-culturali specifiche e condivise implicitamente dai partecipanti, educatrici e bambini.

Essenziale per il metodo etnografico è stata la presenza sul campo (*fieldwork*) dell'osservatrice, che in questo particolare caso è anche un membro "nativo" del contesto (essendo io stessa una delle educatrici).

Attraverso l'osservazione etnografica, la videoregistrazione e l'analisi conversazionale delle interazioni (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) abbiamo voluto indagare le modalità con cui si sviluppano i processi di socializzazione a certe regole di esecuzione delle attività e di comportamento, con l'analisi in primo luogo delle strategie messe in atto dalle educatrici per orientare i bambini alla partecipazione "secondo le regole" all'interno delle attività. Sono stati presi in considerazione i diversi aspetti della cultura (Corsaro, 2003) prodotta all'interno dell'asilo nido durante la realizzazione di alcune attività di gioco libero, strutturate o semi-strutturate.

....

**Estratto dalla parte relativa alla descrizione della ricerca.**

## CAPITOLO 4

### LA RICERCA

#### 4.1. Gli obiettivi della ricerca

L'obiettivo della ricerca è stata l'analisi delle modalità di gestione e negoziazione delle regole e della partecipazione dei bambini al nido, osservate nelle interazioni tra educatrici e bambini.

Focus dell'osservazione sono state dunque le sequenze direttive intraprese dalle educatrici in situazioni di gioco libero o di attività strutturate e semi-strutturate.

La ricerca ha inteso rispondere ad alcune domande specifiche:

Come si sviluppano le sequenze direttive al nido?

Quali sono le strategie interattive messe in campo dalle educatrici per negoziare le regole?

Come rispondono i bambini a queste strategie?

Come cambia la cornice di partecipazione?

Per rispondere a queste domande, si è adottata una metodologia di osservazione sul campo, assistita dalla videoregistrazione, che identificasse sequenze naturali di interazione nelle quali le educatrici fossero impegnate in attività di orientamento dei bambini verso alcune condotte, attività ed azioni desiderate, per osservare i modi in cui queste realizzano i direttivi e ottengono dai bambini corrispondenza (compliance) o resistenza, e come questa viene gestita. La metodologia utilizzata si basa sui principi teorici e sugli strumenti della ricerca etnografica, un metodo qualitativo di ricerca che nasce all'interno degli studi antropologici per analizzare determinati gruppi e la loro cultura (Geertz 1974 cit. Zuccheraglio et al. 2013). Si è inoltre fatto riferimento soprattutto ad osservazioni etnografiche come quella realizzata da Corsaro nelle scuole materne e da Monaco (2007) all'interno degli asili nido. Nello scegliere questa metodologia, abbiamo adottato una prospettiva che guardasse al nido come un setting culturale specifico. La cultura consiste nell'insieme dei valori, norme e pratiche della vita quotidiana che vengono prodotti dagli individui di una specifica comunità. Al nido, la cultura come insieme di regole, preferenze, valori impliciti ed espliciti, pratiche routinarie cui i

membri di una certa comunità si orientano e considerano “naturali”, sono visibili incorporati negli spazi, nella struttura temporale delle attività e routine, negli allestimenti dei materiali, nelle regole d’uso etc. Gran parte delle negoziazioni sulle regole e sulle condotte appropriate al nido sono originate dalla necessità di ricordare o ri-orientare a norme culturali che possono essere infrante o risultare ancora fragili negli apprendimenti (soprattutto da parte dei bambini).

Per questo motivo abbiamo dedicato una parte specifica all’osservazione degli spazi, tempi e descrizione delle routine giornaliere (par. 4.3).

L’osservazione etnografica inoltre tiene conto in maniera particolare del contesto in cui una determinata azione viene compiuta, e mette il focus proprio sugli eventi invece che sui comportamenti. Le azioni compiute nell’evento osservato devono essere seguite nel dettaglio e nel loro sviluppo dall’inizio alla fine, evitando interpretazioni soggettive e cercando di descriverle secondo il senso più vicino a quello dei partecipanti alla situazione. Ad integrazione in tal senso dell’osservazione etnografica abbiamo utilizzato la metodologia, in uso nell’ambito dell’Analisi Conversazionale e degli studi all’interno del paradigma noto come Language Socialization (Ochs e Schieffelin, 1986) della videoregistrazione, trascrizione e analisi puntuale, sequenziale, delle interazioni discorsive, metodologia che descrivo nel par. 4.2.3.

## **4.2. La Metodologia della ricerca**

### ***4.2.1. Origini e principi dell’etnografia***

L’etnografia ha origine all’inizio del XX secolo, come pratica antropologica di osservazione di culture diverse, cioè come studio dell’*altro*: “Il suo scopo è di rendere comprensibili gli estranei” (Shweder 1996, 17-18). I primi etnologi, come Malinowski, Levi-Strauss o Boas, erano esploratori di mondi sconosciuti (Zucchermaglio, Alby, Fatigante, Saglietti 2013), ma con il passare del tempo l’etnografia è stata via via utilizzata non più come strumento di studio di culture “esotiche”, ma come metodo d’indagine dei fenomeni e delle attività in contesti di vita quotidiana, per rendere “visibile” ed esplicito ai ricercatori quello

che normalmente è implicito e tacito e per poter catturare la complessità sociale e le peculiarità culturali delle diverse culture (Fasulo 1998 cit. Zucchermaglio et al 2013).

La prospettiva etnografica dà molta importanza al contesto in cui i fenomeni si svolgono, e per questo si fonda su principi quali: l'interpretazione situata degli eventi osservati, la considerazione dal punto di vista degli attori sociali e l'uso delle loro categorie di significato ai fini analitici; la sua specificità consiste nell'essere una pratica metodologica che si adatta alle situazioni e così facendo quindi si reinventa e rinnova (Bruni 2003, Gobo 2008 cit. Zucchermaglio et al. 2013).

Un etnografo deve saper cambiare anche in corso d'opera, ridefinire i suoi obiettivi, aspettarsi che le cose possano essere diverse da quanto previsto nel piano iniziale della ricerca (Zucchermaglio et al. 2013). L'etnografia è infatti una ricerca ad "imbuto", un metodo ciclico e non lineare (Spradley 1979 cit. Zucchermaglio et al. 2013), in cui gli obiettivi, gli oggetti e i temi sono spesso definiti e ri-definiti nel corso della ricerca stessa in un percorso di focalizzazione progressiva, nel quale i risultati parziali e provvisori di ogni fase servono a definire gli strumenti e obiettivi analitici delle fasi successive (Silverman 1993; Atkinson 1990 cit. Zucchermaglio et al. 2013). L'etnografia non riduce la complessità degli oggetti di indagine ad un modello tipico, ma ne rispetta l'unicità e la peculiarità, e il campionamento è teoretico piuttosto che statistico, in quanto le comunità, i gruppi, gli eventi e i fenomeni sono selezionati proprio per la loro natura esemplare e prototipale (Glaser e Strauss 1967 cit. Zucchermaglio 2013). Dunque la validità delle ricerche etnografiche risiede proprio nell'autenticità, plausibilità e credibilità che forniscono, piuttosto che nell'oggettività delle loro interpretazioni.

A tutti gli effetti l'etnografia non è considerabile una tecnica particolare bensì una prospettiva metodologica con cui si guarda agli eventi. Nella ricerca etnografica il ricercatore si avvale di diversi strumenti e tecniche di indagine come le osservazioni, le videoregistrazioni di interazioni, le interviste, le note di campo, le analisi storiche, le fotografie e via dicendo. L'uso congiunto di queste tecniche porta ad ampliare il quadro interpretativo di un fenomeno, e quindi conduce ad una analisi più definita della varietà delle forme con cui un determinato fenomeno si sviluppa.

Nella metodologia etnografica assumono importanza rilevante anche i partecipanti al fenomeno oggetto di ricerca. I dati raccolti infatti sono sempre l'esito culturalmente situato di una relazione fra ricercatore e partecipante, le descrizioni sempre circostanziali e non producono mai modelli definitivi e generali.

#### ***4.2.2. L'etnografia nei contesti di socializzazione***

Si deve invece al sociologo William Corsaro e al suo lavoro *Le Culture dei Bambini* (2003), studio comparativo sulle scuole dell'infanzia in Italia e negli Stati Uniti, l'applicazione della metodologia etnografica ai contesti di socializzazione prescolare "occidentali". L'autore adotta per lo studio etnografico dei bambini, una prospettiva che vede nell'infanzia una forma strutturale e nei bambini degli attori sociali che contribuiscono a riprodurre l'infanzia e la società attraverso la negoziazione con gli adulti e la produzione creativa di culture dei pari insieme ad altri bambini (Corsaro 2003). Corsaro si concentra non sull'acquisizione di norme culturali negli scambi tra bambini e adulti ma sugli scambi tra pari, mattoni costitutivi di una vera e propria "cultura dei pari". Per capire i significati che i bambini potevano dare agli eventi osservati, Corsaro ha iniziato ad osservarli dal punto di vista dei bambini. L'autore assume che il modo migliore per avere accesso al mondo dei bambini è adottare un metodo "reattivo" (Corsaro 2003), ovvero entrare nelle aree di gioco, sedersi ed aspettare che i bambini si accorgano di lui, spiegando anche che in genere gli adulti, che siano insegnanti, genitori o altre figure, non entrano nelle aree di gioco a meno che non vogliano rivolgere domande, dare consigli, sedare di litigi. Adottano quindi in generale un approccio più "attivo" nella relazione con i bambini. Inoltre gli adulti tendono a sottovalutare le intuizioni, le conoscenze o i contributi dei bambini alla loro cultura, poiché ritengono "scontata" la loro prospettiva.

Il valore dello studio di Corsaro eseguito attraverso la sua presenza sul campo come osservatore partecipante all'interno delle scuole materne risiede nella considerazione dei bambini come attori sociali competenti e non passivi che contribuiscono a creare una cultura infantile condivisa dai membri del gruppo: "i bambini non si limitano ad interiorizzare la società e la cultura, ma contribuiscono attivamente alla produzione e al cambiamento" (Corsaro 2003 pag. 44)

#### ***4.2.3. Metodologia di analisi delle interazioni***

Per analizzare le interazioni videoregistrate per la ricerca, ci siamo avvalse del metodo di trascrizione e analisi secondo i principi dell'Analisi della Conversazione, cornice teorico-metodologica che si fonda sul principio della regolarità e ordine dell'interazione, e che tenta,

tramite l'analisi puntuale dei turni prodotti dai partecipanti ad una interazione e la considerazione del loro sviluppo sequenziale (per coppie adiacenti di turni), di operare interpretazioni sul discorso in maniera da mantenersi il più prossimi possibili al senso inteso dai partecipanti ("principio etnometodologico", Garfinkel, Sacks cit. in Fasulo Pontecorvo 1999). In questo modo, questa metodologia invita programmaticamente ad astenersi dall'interpretazione "psicologizzante" di un singolo comportamento o atto come mosso da una certa intenzione del parlante e sposta invece il focus all'intero sviluppo dell'azione sociale presa in esame (Galeano Fasulo 2009), all'interno di una sequenza e di una certa cornice di partecipazione che coinvolge tutti i membri interagenti nel contesto, anche laddove siano in silenzio, ma presenti e orientati a quello che sta succedendo.

Il sistema di trascrizione utilizzato per la ricerca è quello jeffersoniano (che prende il nome da Gail Jefferson, fondatrice insieme a Harvey Sack ed Emmanuel Schegloff dell'Analisi Conversazionale). Il sistema cerca di tenere fede il più possibile al modo in cui una conversazione si sviluppa, e per questo include nella trascrizione anche segni e simboli che indicano la forma e la struttura di ciò che viene detto, non soltanto il suo contenuto. Viene trascritta in questo modo anche tutta la parte non verbale, compresa di gesti, sguardi, posture, o i momenti di passaggio e sovrapposizione dei turni del parlato.

Il concetto di "struttura di partecipazione" è stato fondamentale ai fini dell'analisi, poiché indica il modo in cui i partecipanti ad una attività o interazione sociale intervengono come attori sociali, o interlocutori, nel flusso delle azioni e dei discorsi (Duranti 2000). All'interno di questo concetto sono inclusi i modi in cui gli attori sociali si dispongono all'interno di uno spazio o le modalità con cui chi parla prende il turno di parola.

#### ***4.2.4. Fasi e corpus della ricerca***

La metodologia della ricerca ha compreso:

- una prima fase di scelta del contesto da analizzare (struttura e gruppo classe) e raccolta di documenti (come autorizzazioni e consensi informati);
- osservazioni carta matita che hanno permesso di documentare le attività del nido, l'organizzazione temporale e spaziale del contesto, le caratteristiche principali delle interazioni tra bambini e educatrici, e hanno consentito altresì di identificare le

sequenze direttive come focus di interesse;

- una fase di videoregistrazione di venti interazioni tra bambini ed educatrici e tra bambini ed altri bambini, in alcuni momenti di attività specifici.

Per poter fare videoregistrazioni all'interno degli ambienti del nido, essendo una struttura del Comune di Roma, ho richiesto ed ottenuto l'autorizzazione firmata dal Direttore Socio-Educativo del Municipio IX di Roma Capitale e dalla Poses (Funzionario dei Servizi Educativi e Scolastici) della struttura. Inoltre ho richiesto l'autorizzazione alle colleghe educatrici della sezione e, tramite la firma del consenso informato, a tutti i genitori dei bambini che sarebbero stati coinvolti. La proposta è stata in un primo momento accennata durante una riunione con i genitori ed il gruppo educativo, ed è stata fin da subito accolta positivamente. Il mio doppio ruolo di educatrice ed osservatrice interna è stata accettata senza problemi sia dal gruppo educativo che dai genitori.

In etnografia è stato molto dibattuto il ruolo dell'osservatore "interno" o "esterno" al contesto di indagine (Atkinson and Hammerseley 1983/2007). Tutti gli individui sono soggetti appartenenti a determinate categorie, e questo può causare una sovrapposizione e una condivisione identitaria tra ricercatori e partecipanti.

*L'insider ethnography* si è diffusa specialmente in ambito organizzativo, poiché all'interno delle istituzioni (come una scuola, o un reparto ospedaliero) spesso si incontra resistenza alle interferenze "esterne" che potrebbero essere causate dalla presenza dei ricercatori, e quindi essere parte della comunità oggetto di studio può aiutare a superarle e rendere più facile l'accesso. Ma essere membri già attivi della realtà che si va ad osservare, può avere pro e contro.

Un vantaggio è sicuramente quello di poter avere maggiore disponibilità di dati, poiché il ricercatore può essere portatore di una serie di conoscenze "native" sulle norme e vincoli dell'ambiente, o conoscerne già le dinamiche e le regole tacite. Inoltre spesso si può trovare maggior collaborazione da parte dei membri della comunità, poiché spinti da legami di conoscenza o di amicizia. Questi vantaggi, secondo alcuni autori, possono però essere visti come svantaggi, poiché all'interno delle istituzioni potrebbero trovarsi membri ostili rispetto a chi da dentro opera manovre di "differenziazione", che potrebbe quindi essere percepito come una "minaccia" che possa svelare meccanismi noti anche a lui, oppure essere utilizzato da altri membri del contesto per interessi parziali (Hurdley 2010).

Nel mio caso, essere già parte del contesto ha sicuramente favorito la possibilità di entrarci come osservatrice, e mi ha facilitato anche la comprensione delle osservazioni in sede di analisi, poiché aver vissuto le esperienze osservate in prima persona, mi ha permesso di cogliere esattamente il punto di vista dei partecipanti. In molte videoregistrazioni, infatti, oltre che osservatrice sono stata io stessa partecipante nel mio ruolo di educatrice e questo ha permesso a me di trovarmi a mio agio nella situazione ma soprattutto di far trovare a proprio agio i bambini, poiché non sono stati intimiditi o spaventati in nessun momento dalla mia presenza. Anche la telecamera, essendo loro abituati ad essere ripresi dalle educatrici per scopi di documentazione del progetto educativo, non è stato un elemento di particolare influenza o di imbarazzo per loro. Le osservazioni e le videoregistrazioni si sono svolte tutte in maniera molto naturale sia per gli adulti che per i bambini presenti.

### **4.3. Il contesto delle osservazioni**

Il contesto non è considerato in maniera astratta come un contenitore generico delle azioni, bensì è fatto di elementi concreti come gli spazi, i materiali, i tempi, e le interazioni specifiche che i membri di una comunità culturale organizzano tra loro.

Secondo le linee guida del *Modello Educativo dei Nidi di Roma Capitale* (AA.VV.), esiste una stretta relazione tra la strutturazione dell'ambiente fisico e lo sviluppo di apprendimenti e comportamenti dei bambini. Il bambino apprende se l'organizzazione dei luoghi incoraggia l'esplorazione e la curiosità, se sostiene la motivazione, se sollecita la conoscenza, se stimola la riflessione e consente l'espressione delle sue inclinazioni personali. Poiché il nido è un ambiente di vita e di apprendimento l'organizzazione degli spazi e dei tempi è molto accurata, le sezioni sono organizzate in base all'età dei bambini e sono suddivise in "angoli" ben caratterizzati. Ogni spazio contiene materiale organizzato con cura in scaffali aperti ed accessibili in quantità adeguata, per poter permettere al bambino di "fare da solo" e quindi renderlo autonomo e protagonista attivo del contesto (*Modello Educativo dei Nidi di Roma Capitale*). Seguendo i principi di Maria Montessori l'ambiente è tutto ciò che si percepisce con i cinque sensi, perciò gli organi di senso costituiscono un ponte tra il bambino e l'ambiente stesso. Gli asili nido devono essere a misura di bambino, attraenti e proporzionati non solo alla sua forza fisica ma anche alle sue capacità psichiche. Gli asili nido del Comune

di Roma prendono ispirazione dalla teoria montessoriana. Seguendo i principi di Maria Montessori l'ambiente è tutto ciò che si percepisce con i cinque sensi, perciò gli organi di senso costituiscono un ponte tra il bambino e l'ambiente stesso. Gli asili nido prevedono dunque che gli spazi siano a misura di bambino, attraenti e proporzionati non solo alla sua forza fisica ma anche alle sue capacità psichiche e che il materiale sia “posto a disposizione dei bambini che lo scelgono secondo i loro bisogni interiori” (Montessori 1972).



*Fig. 1 Il gioco simbolico: Angolo della Casetta*

*Fig. 2 Angolo dei giochi di legno da tavolo*

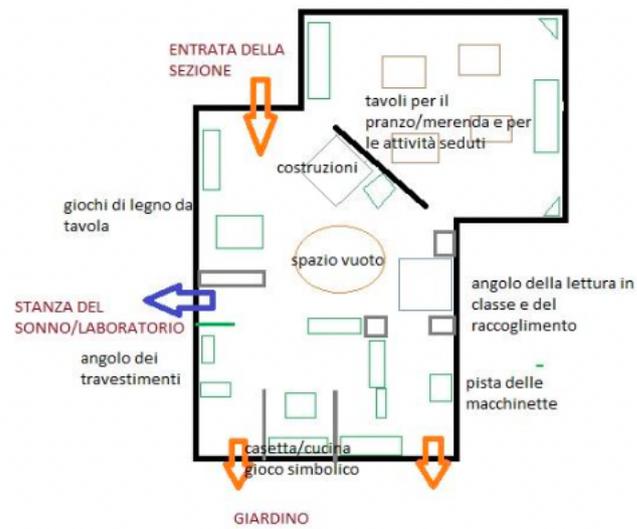


L'asilo nido in cui ho svolto la mia ricerca si trova nel quartiere Laurentino38 di Roma, in una zona di edilizia popolare nata negli anni '70. La struttura è stata ristrutturata una decina di anni fa. All'entrata troviamo un ingresso che dà su uno spazioso corridoio da cui si accede alle tre sezioni (Piccoli, Medi e Grandi). La sezione dei grandi si trova di fronte alla porta di ingresso principale del nido, mentre quelle dei piccoli e dei medi rispettivamente in fondo a destra e in fondo a sinistra. Di fronte alle porte delle sezioni a sinistra si trovano i due ampi bagni per i bambini grandi e medi (i piccoli hanno il bagno dentro la sezione stessa), e alla fine la porta della cucina e dei locali dei collaboratori della Multiservizi (personale ausiliario). Sulla destra invece si trova l'ufficio della Poses e la stanza del personale educativo. C'è anche una piccola stanza-biblioteca, dove i bambini vanno a sfogliare i libri che possono eventualmente anche prendere in prestito e portare a casa.



*Fig. 3 Piantina Ingresso Asilo Nido*

Ho scelto di svolgere la mia ricerca nella sezione dei Grandi, che troviamo composta da un ampio salone con armadietti, divisori mobili e tappeti che ne determinano gli “angoli”. Un'area con i tavolini e le sedie è divisa dal resto del salone da un muretto di circa 1 metro di altezza. C'è poi una porta che divide questa sala dalla stanza polifunzionale (stanza del sonno e area del laboratorio della manualità).



*Fig. 4 Piantina della sezione dei Grandi*

La classe si affaccia sul giardino della sezione, a cui si accede tramite due grandi porte finestre poste agli angoli destro e sinistro sulla parete opposta rispetto all'entrata.

*Fig.5 Sezione dei Grandi: Stanza Principale*



I soffitti sono molto alti e le finestre grandi, è un ambiente molto luminoso ma a causa dell'altezza dei soffitti spesso confusionario, poiché le voci e i rumori “rimbombano”.

*Fig. 6 Sezione dei Grandi: tavoli per il pranzo/merenda*



*Fig. 7 Piantina stanza Polifunzionale*





*Fig.8 Stanza Polifunzionale: Angolo della lettura*



*Fig.9 Stanza polifunzionale: Stanza del sonno*

### ***4.3.1 I tempi del nido***

L'entrata all'asilo nido avviene per i bambini dalle 7,30 alle 9,30, ed in questo lasso di tempo è prevista una prima fase di accoglienza a sezioni riunite per tutti bambini nella classe dei grandi, almeno per i primi 45 minuti della mattinata. Verso le 8,15 le educatrici delle altre due sezioni vanno nelle rispettive classi con i rispettivi bambini che nel frattempo sono arrivati, ed accoglieranno lì i bambini che arriveranno.

Il momento dell'accoglienza nella sezione dei grandi non prevede un uso concordato o "fisso" degli spazi e degli oggetti. Per i bambini è un momento di gioco libero e per favorire il loro ingresso spontaneo all'asilo le educatrici cercano spesso dei diversivi che attirino la loro attenzione, con oggetti, comportamenti o parole, ma senza mai proporre attività strutturate o giochi organizzati. Anche l'uso degli oggetti negli spazi è poco diretto e poco controllato durante questa fase della giornata, e lasciato perlopiù alla fantasia dei bambini. Finita l'accoglienza, alle ore 9,30 le collaboratrici ausiliarie della Multiservizi portano la frutta, già sbucciata e tagliata, e i bambini dopo aver rimesso a posto i giochi ed i materiali usati, vanno a sedersi ai tavolini per mangiarla.

Dopo la frutta, verso le 9,50 ci si siede tutti insieme, bambini ed educatrici, intorno al tappeto nell'angolo del raccoglimento e si cantano canzoncine e filastrocche, o si raccontano brevi storie con l'ausilio di pupazzi, cartoncini raffiguranti le vicende raccontate, o altri materiali costruiti e preparati per lo scopo. Appena finite le canzoncine si portano i bambini a gruppetti di 3-4 al bagno e quando hanno finito tutti, in genere verso le ore 10.10, si iniziano le attività strutturate o semi-strutturate. A questo punto si dividono i bambini in piccoli gruppi e le educatrici propongono le varie attività da poter svolgere, come la pittura, i giochi di manipolazione o la lettura di libri. A volte la scelta è lasciata ai bambini stessi, altre volte sono le educatrici a decidere chi fa cosa. In ogni caso la maggior parte delle volte le attività sono svolte a rotazione da tutti i bambini della classe, sempre divisi in piccoli gruppi. Le attività vanno avanti fino alle ore 11.10, momento in cui si rimette tutto a posto e si va (sempre divisi in piccoli gruppi) al bagno per lavarsi le mani e prepararsi per il pranzo, che si svolge tra le 11.30 e le 12.00.

Dopo il pranzo per circa un'ora i bambini sono lasciati al gioco libero, mentre le educatrici a turno vanno in bagno con piccoli gruppi di due o tre bambini. In questo momento i bambini che fanno solo mezza giornata di nido vengono presi dai genitori, mentre gli altri si preparano per andare a dormire. Dalle ore 13.00 alle ore 15.00 i bambini dormono nella stanza del

in cui i bambini sono impegnati a svolgere le attività libere, strutturate e semi-strutturate, e sono momenti in cui sono sempre divisi in piccoli gruppi ognuno dei quali viene seguito e diretto da una o più educatrici. Solo una delle videoregistrazioni è stata fatta durante il momento dell'accoglienza.

Ho infine identificato le sequenze direttive che mi interessavano, secondo i criteri che descrivo nel successivo capitolo, e ho puntualmente trascritto le interazioni negli aspetti linguistici e multimodali.

#### **4.4. Il corpus delle osservazioni**

Il corpus totale dei dati raccolti è costituito da 6 osservazioni carta-matita e 4 ore totali di registrazione, riprese durante i mesi di Marzo e Aprile 2018.

Le osservazioni carta-matita sono state fatte durante il momento dell' "accoglienza" nei mesi di Dicembre e Gennaio, ovvero all'inizio della ricerca. Queste note di campo carta-matita, di cui riporto due esempi in appendice, hanno prodotto la documentazione degli spazi, degli arredi, dei tempi e delle attività del nido che ho descritto sopra, e sono state utili ad addestrare uno sguardo meno ingenuo o "normalizzante" sulle attività svolte (entro le quali ero io stessa coinvolta). Esse mi hanno permesso di disciplinare e riflettere sulla mia presenza non solo come membro attivo e "nativo" del contesto, cui dunque le caratteristiche del contesto appaiono "naturali" e non discutibili, ma come osservatrice partecipante che invece può portare alla luce gli impliciti (culturali) alla base delle pratiche educative del nido. Il lavoro di osservazione mi ha dunque permesso di "defamiliarizzare lo sguardo" (Geertz 1973, Padiglione, Giorgi 2010) e cominciare a descrivere in maniera più fine e dettagliata cosa accadeva, non a partire dalle mie aspettative "native" su come "quel bambino" si comportava, ma dall'analisi della struttura sequenziale degli eventi, dalle caratteristiche del quadro partecipativo, dalle specifiche modalità con cui i membri interagivano con il contesto e gli altri partecipanti.

Sulla scorta di queste osservazioni, e dell'interesse di ricerca, ho poi cominciato a videoregistrare gli scambi comunicativi in momenti specifici della giornata, che coinvolgessero sia le educatrici che i bambini.

Le videoregistrazioni sono state svolte quasi sempre durante le attività della mattina, dopo il momento delle canzoncine e delle storie. Questo infatti è il momento della routine giornaliera

in cui i bambini sono impegnati a svolgere le attività libere, strutturate e semi-strutturate, e sono momenti in cui sono sempre divisi in piccoli gruppi ognuno dei quali viene seguito e diretto da una o più educatrici. Solo una delle videoregistrazioni è stata fatta durante il momento dell'accoglienza.

Ho infine identificato le sequenze direttive che mi interessavano, secondo i criteri che descrivo nel successivo capitolo, e ho puntualmente trascritto le interazioni negli aspetti linguistici e multimodali.

## CAPITOLO 5

### EPISODI DIRETTIVI AL NIDO: NEGOZIARE UN ORIENTAMENTO COMUNE

#### 5.1. Gli “episodi direttivi”: criteri di identificazione e selezione

Parliamo di “episodio direttivo” anziché di “sequenza direttiva”, più comune nella letteratura (Goodwin 1990, 2006, Galeano, Fasulo 2009) poiché abbiamo voluto allargare lo sguardo (come del resto ci hanno mostrato i dati) oltre la sequenza o coppia adiacente direttivo-risposta (al direttivo), e prendere invece in considerazione degli eventi narrativi, che non si limitano ad un avvicendamento di turni e azioni verbali, ma originano entro uno sfondo di azioni o contesto di attività.

Inoltre ci siamo concentrate, nelle analisi, sugli episodi originati da un evento problematico o “trigger”, rappresentato da un’azione del bambino che rompe, si dis-orienta o si scosta da una certa cornice di attività e di partecipazione, evento che sollecita l’intervento dell’educatrice e quindi la sequenza direttiva.

Abbiamo quindi qualificato come “episodio direttivo” una sequenza di turni conversazionali in cui 1) un partecipante (tipicamente l’adulto, l’educatrice) segnala 2) l’inappropriatezza di un certo comportamento (o orientamento all’attività in corso) da parte di un altro partecipante (tipicamente, il bambino) e produce 3) un’azione tesa a dirigerne (tramite modalità differenti come richieste, imperativi o gesti) l’azione per ri-orientarlo sull’obiettivo “convenuto” dell’attività. In questo modo, abbiamo focalizzato la nostra attenzione su episodi che potrebbero essere altresì identificabili come “richiami alla norma”, momenti in cui cioè l’educatrice sanziona un comportamento (ad esempio di apparente distrazione o “intralcio” ad una attività corrente) e ri-orienta il focus attentivo del/dei bambini verso il fine convenuto dell’attività in corso. Abbiamo scelto di escludere episodi che davano origine ad un’attività, inaugurati da interventi assimilabili a “consegne” o “istruzioni”, perché meno interessanti per comprendere le pratiche di socializzazione alla norma e alla “compliance” rispetto alle istruzioni, messe in atto dalle educatrici verso i bambini.

Torneremo sulla struttura degli episodi direttivi nella parte di analisi.

Sono stati estratti dalle ore totali di registrazione 8 video di situazioni in cui compaiono episodi direttivi rilevanti per lo studio, così organizzati:

	<i>DATA</i>	<i>ATTIVITA'</i>	<i>PARTECIPANTI BAMBINI</i>	<i>PARTECIPANTI EDUCATRICI</i>	<i>DURATA</i>
1)	15 marzo	Pittura	Natalie, Fabrizio, Chiara, Michele	Lilia, Alessandra	01.49
2)	15 marzo	Lettura	Natalie, Fabrizio, Chiara, Michele	Lilia	06.33
3)	16 marzo	Gioco libero alla sabbiera	Gioele, Rebecca, Giacomo, Manolo	Lilia	00.57
4)	16 marzo	Gioco libero alla sabbiera	Benedetta, Giacomo, Gioele, Elisa, Manolo	Lilia	01.09
5)	21 marzo	Collage	Elisa, Gioele, Giuditta, Arianna	Lilia, Maria Teresa	00.40
6)	10 aprile	Accoglienza	Manolo, Chiara, Gioele, Natalie	Graziella	03.46
7)	10 aprile	Gioco libero costruzioni	Gioele, Arianna, Rebecca, Manolo, Chiara	Lilia (voce fuori campo)	00.40
8)	13 aprile	Pittura con materiali alternativi	Manolo, Rebecca	Graziella	02.22

Volendo individuare delle “fasi” o “momenti” costitutivi nella struttura degli episodi direttivi, in tutti gli episodi presi in esame sono riconoscibili i seguenti elementi:

- 1 - **Background** ovvero il contesto nel quale si genera un episodio che sollecita un intervento direttivo, sfondo di azioni che precedono l'evento "trigger"
- 2 - **Evento "trigger"** ovvero l'evento che sollecita l'intervento direttivo da parte dell'educatrice o di altri bambini
- 3 - **Azione direttiva** ovvero l'intervento verbale (che può essere accompagnato da gesti) volto a far compiere un'azione, a correggere o a dare istruzioni/direzioni
- 4 - **Conseguenze** dell'azione direttiva ovvero risoluzione dell'episodio.

L'analisi che viene riportata di seguito è condotta secondo gli strumenti dell'Analisi della Conversazione, e si propone dunque di seguire la forma dell'episodio direttivo e identificare le modalità specifiche di partecipazione sia delle educatrici che dei bambini nell'avvicendamento sequenziale dei loro contributi, sia a livello verbale che (in maniera particolarmente pertinente con bambini piccoli) a livello multimodale.

Gli episodi sono trascritti puntualmente secondo la notazione del sistema jeffersoniano e, dove utile, corredate di clips dagli estratti video per mostrare la composizione multimodale dell'attività.

Tutti i trascritti sono introdotti dalla descrizione del tipo di **attività**, del **momento temporale** in cui l'episodio occorre, della **durata**, dei **partecipanti** e del **setting**.

L'analisi si concentra in particolare sulle strategie messe in campo dalle educatrici per ottenere dai bambini adesione al direttivo.