

Output 1 – Relazione sui compiti e gli effetti¹

Preparazione di uno strumento per lavorare con il metodo del video-coaching presso le istituzioni ECEC. Raccolta del materiale video e processo di coaching .

Titolo del documento	Report on the completion and results of TRACKS Objective 1
Versione	1.0
Stato	Finale
Relazione con gli obiettivi di TRACKS	O1
Tipo di consegna	Guida del progetto
Partner responsabile	Jagiellonian University
Autori	Magdalena Ślusarczyk, Paula Pustułka, Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari, Valentina Migliarini, Jan de Mets, Sofie Verschaeve, Monika Rościszewska-Woźniak, Urszula Majerska
Livello di Disseminazione	Pubblico

¹ Le ricerche e le attività che hanno portato a questi risultati hanno ricevuto finanziamenti dal Programma Erasmus+ gestito dalla Fondazione per lo Sviluppo del Sistema Educativo (FRSE) nell'ambito del Contratto di Progetto n. 2017- 1-PL01-KA201-038560. KA2 - Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche; KA201 - Partenariati strategici per l'istruzione scolastica.

Il documento potrebbe essere utilizzato secondo la CC Attribution License (CC-BY). Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono il punto di vista dei soli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Compiti completati

Il lavoro principale relativo all'Output 1 si è svolto tra settembre 2017 e novembre 2018 e ha compreso la prima parte del progetto TRACKS. L'obiettivo di questa componente era quello di raccogliere i dati di ricerca, acquisire registrazioni video e raccogliere materiale video, nonché un'analisi dei dati e l'avvio della fase successiva dei processi di coaching con i professionisti dei servizi educativi e di cura per l'infanzia partecipanti al progetto TRACKS. La componente che ha richiesto più risorse è stata la ricerca, in quanto ha richiesto la creazione di quadri metodologici comparativi a livello nazionale, che sono stati poi implementati per le interviste con i professionisti che operano nei servizi per l'infanzia (educatori, insegnanti, coordinatori, altro personale) in ciascun paese e integrati da interviste con i genitori dei bambini che li frequentano.

I risultati della ricerca e il materiale video sono stati utilizzati per:

1) processo di video coaching: si tratta di un processo continuo che volto a migliorare la qualità delle pratiche educative implementate nei servizi per l'infanzia che partecipano al progetto TRACKS. Come tale, il video coaching avrà un impatto diretto sul processo e sul livello di professionalizzazione. Ci stiamo concentrando in particolare sui processi di:

- Inclusione sociale
- Diminuzione delle disuguaglianze (legate al background e allo status socio-etico e alla disabilità)
- Facilitare l'auto-osservazione e diventare un professionista riflessivo tra gli insegnanti e il personale ECEC
- Facilitazione dei metodi di lavoro di gruppo e supporto generalizzato per il personale ECEC.

2) preparazione di un manuale di linee guida che renderà disponibili il Toolbox (strumenti di ricerca e formazione) e il metodo per garantire un uso più ampio del video-coaching all'interno dei servizi educativi per l'infanzia. Saranno coinvolti diversi attori - quali servizi educativi per l'infanzia, istituzioni, insegnanti, assistenti, studenti, personale di supporto ed esperti - in tre paesi differenti all'interno di uno spazio geografico ampio. Inoltre, i risultati della ricerca e

i materiali video saranno utili per creare un quadro concettuale e analitico dei processi di coaching nell'ottica di prevenire le disuguaglianze sociali.

Uno degli obiettivi principali del progetto è quello di essere in grado di confrontare i paesi tenendo conto dei limiti definiti dalle differenze contestuali. Al fine di ottenere la comparabilità in futuro, i team nazionali TRACKS hanno preparato una serie di componenti che sono state poi integrate in un Background Report - Documento di lavoro 1. È stato inoltre deciso che ciascun paese partner condurrà uno studio di caso che coinvolge almeno due servizi per l'infanzia, concentrandosi principalmente su quelle dimensioni che rischiano di perpetuare involontariamente le disuguaglianze sociali. Le tematiche principali considerate sono le seguenti:

- Situazione socioeconomica della famiglia: tutti i paesi
- Disabilità dei bambini: Polonia
- background migratorio: Belgio, Italia

	focus condiviso	Specifico interesse
Polonia	Status socio-economico, disuguaglianza legata alla classe sociale	Disuguaglianze legate alla disabilità
Italia		Provenienza etnica e/o back- ground migratorio
Belgio		

Enti ECEC impegnati nel progetto

Italia

In Italia, i due casi studio sono i contesti ECEC che combinano gli asili nido con gli asili d'infanzia guidati da Cadiai Cooperativa Sociale - partner di progetto. La selezione si è basata sui criteri di:

- Specificità di gestione e finanziamento. In Italia, la notevole diversità delle forme organizzative e finanziarie delle istituzioni è elevata. Nel caso selezionato, il partenariato è tra la città di Bologna e una cooperativa sociale. È fondamentale che le politiche cittadine richiedano che il finanziamento di un'istituzione rispetti la regola dell'inclusività.

- Diversità e tipologia di utenza (partecipazione di famiglie della classe media rispetto ad altri soggetti).
- Alto rapporto tra i bambini con un background migratorio e/o i bambini provenienti da famiglie con status socio-economico più basso in una dei servizi.

Inoltre, i casi di studio ECEC in Italia stanno portando avanti la riforma attualmente in corso del sistema italiano di assistenza precoce e di istruzione. A seguito della recente attuazione della Legge 107/2015 o Buona Scuola, il sistema ECEC in Italia doveva essere modificato da una scissione (0-3 anni, gestita privatamente o dal Comune o da una combinazione di entrambi), ad un sistema integrato (da 0 a 6 anni), garantendo la continuità dell'assistenza ai bambini. Tale sistema integrato non è attualmente implementato ovunque, ma la sperimentazione viene effettuata da alcuni servizi e in alcune regioni italiane (es. Emilia Romagna). Inoltre, la legge 107 e il decreto 65 del 2017 hanno riaffermato l'impegno di lunga data di pratiche inclusive per i bambini con disabilità e la forte identità pedagogica che caratterizza i servizi ECEC, in particolare una visione olistica dello sviluppo dei bambini e un approccio educativo e assistenziale. Tuttavia, l'aumento della diversità socio-culturale all'interno dei servizi ECEC, dovuto al numero significativo di popolazioni migranti residenti in Italia, ha contribuito a creare sfide per quanto riguarda le pratiche consolidate. Queste si sono consolidate in tutti questi anni e, se non vengono ripensate alla luce di questa diversità, possono riprodurre e rafforzare le disuguaglianze.

Il partner del progetto in Italia, CADIAI, è una cooperativa sociale educativa. Sta già applicando il sistema integrato, offrendo servizi da 0 a 6 anni. Inoltre, CADIAI ha una lunga collaborazione con UNIBO per l'offerta di formazione in servizio per gli educatori, ed è stata disposta ad intraprendere la sperimentazione di video-registrazioni e video-analisi. Un'altra significativa peculiarità di CADIAI è che i coordinatori pedagogici nei loro servizi hanno un ruolo di primo piano, e sono responsabili della supervisione del team, dello sviluppo professionale, così come della realizzazione degli obiettivi pedagogici e delle attività dei servizi. Inoltre, CADIAI ha avuto un interesse specifico per la questione dell'inclusione, poiché i suoi servizi si trovano in contesti urbani, caratterizzati da una maggiore rappresentanza di bambini provenienti da famiglie migranti e da ceti sociali più bassi. All'interno del caso studio, i professionisti ECEC di CADIAI hanno assunto il ruolo di co-ricercatori, poiché essi stessi hanno raccolto i dati e

registrato i video nei propri ambienti. L'analisi è stata fatta con la facilitazione del team di ricerca italiano, con particolare attenzione alle pratiche inclusive.

Belgio

In Belgio, in collaborazione con il governo della città e un'istituzione pedagogica di supervisione a Ghent, sono state scelte due servizi che combinano scuola dell'infanzia e primaria. Sono caratterizzate da:

- Un interesse dichiarato ad ampliare l'offerta di sostegno all'ente e agli insegnanti.
- Alto rapporto di bambini con un background migratorio e/o bambini provenienti da famiglie con stato socio-economico inferiore.

La procedura specifica è stata che il team del progetto TRACKS ha cercato una serie di scuole di Ghent, scuole per l'infanzia e asili nido che volevano partecipare al processo di coaching video. Idealmente, abbiamo intrapreso due traiettorie in cui potevamo prendere insieme una scuola, una scuola dell'infanzia e un asilo nido. Per discutere le opzioni, ci siamo rivolti al Consiglio comunale di Ghent. Il 15 marzo 2018, il team del progetto si è incontrato con i servizi di consulenza pedagogica della città di Ghent, sia per l'educazione all'infanzia che per l'educazione. Sulla base dei loro suggerimenti, abbiamo scelto il quartiere 'Brugse Poort' come area di lavoro. Gli indicatori - vedi sotto - hanno suggerito che per un progetto che opta per la lotta alla disuguaglianza sociale e alla povertà, questo quartiere potrebbe essere una buona scelta. In quella particolare zona, le scuole 'De Feniks' e 'De Piramide', le scuole 'De Feniks' e 'De Palmboom', così come l'asilo nido 'De Palmboom' hanno voluto partecipare al progetto. Abbiamo diviso questi partner in due processi / casi. Il 'Brugse Poort' si trova nella cosiddetta "cintura del XIX secolo" intorno al centro della città. Questa 'cintura' è stata per lungo tempo caratterizzata da una combinazione di caratteristiche svantaggiose per quanto riguarda l'alloggio, l'occupazione, ecc. I migranti provenienti dalla Turchia, dai paesi del Maghreb e (più tardi) dall'Europa dell'Est si stabilirono principalmente in questo tipo di quartieri, poiché le case lì erano ancora relativamente economiche. Negli ultimi decenni, il Consiglio comunale ha fatto sforzi per rivalutare questi quartieri.

Polonia

In Polonia sono stati elaborati due studi di casi. Il primo studio di caso comprende due servizi per l'infanzia, mentre il secondo studio di caso comprende quattro servizi per l'infanzia molto piccoli. Il ragionamento alla base di tale studio è il seguente:

- Il primo criterio era l'importanza delle differenze urbano-rurali derivanti dalla specificità del sistema dei servizi educativi per l'infanzia presente nel paese. A causa della sua frammentazione, si è deciso di situare due istituzioni come rappresentanti dei servizi educativi per l'infanzia metropolitani (una a Varsavia e una a Cracovia) e di aggiungere quattro entità nella regione spesso periferica del Podkarpacie.
- Diverse forme di gestione e di finanziamento: la varietà va dall'asilo privato, all'asilo pubblico/comunitario, all'asilo locale-comunitario. Collaborazioni con il partner del progetto - l'Istituto Komensky, che ha nominato come membri del progetto altri quattro asili nido.
- Infine, essendo la Polonia un Paese omogeneo con una popolazione maggioritaria etnicamente polacca e bassi tassi di emigrazione, si sono dovuti concepire diversi assi di disuguaglianza, quello più rilevante per l'Italia e il Belgio. In questo ambito, i ricercatori del TRACKs hanno deciso di studiare gli ECEC che reclutano non solo i bambini abili, ma anche quelli che devono affrontare sfide legate a varie disabilità fisiche e mentali.

Il processo di ricerca si è basato su una metodologia qualitativa nell'ambito delle scienze sociali. Attingendo a competenze principalmente sociologiche - ma anche pedagogiche ed educative - nella ricerca di azioni, i TRACK hanno implementato azioni a livello di meta-team, coinvolgendo sia i ricercatori che i professionisti della scuola dell'infanzia nel processo di ricerca e di promozione del cambiamento sociale formulato come miglioramento in termini di riduzione delle disuguaglianze nei servizi per la prima infanzia. Il primo passo all'interno del processo di ricerca è stata una revisione della letteratura sull'analisi video, in modo da esplorare la letteratura esistente sull'argomento. Uno dei temi più ricorrenti che emergono dalla revisione della letteratura è che la video-analisi è già stata comunemente utilizzata come strumento di sviluppo professionale. Il secondo passo è stato quello di condurre una ricerca qualitativa presso gli ECEC. Le tecniche impiegate e i gruppi di partecipanti sono stati i seguenti:

- a) interviste semi-strutturate con insegnanti e altro personale, presidi e genitori
- b) colloqui di gruppo con insegnanti, genitori, rappresentanti della governance locale / organo di controllo pedagogico

c) osservazioni ed ECEC. Al termine di ogni osservazione, i team si sono scambiati idee per chiarire:

- Quali erano gli obiettivi delle attività osservate?
- Quali sono stati i motivi alla base delle scelte metodologiche?
- Quali erano, secondo lei, i punti di forza e di debolezza connessi all'implementazione?

Infine, la terza fase è stata l'utilizzo del metodo del video-coaching. Questo processo ha avuto le sue fasi, dalla registrazione, alla selezione dei materiali, all'analisi condivisa con il docente. Inoltre, per alcuni casi e con l'accordo dell'insegnante, si sono tenuti incontri e discussioni in piccoli gruppi con altri insegnanti e/o genitori. In quest'ultimo scenario, i video sono stati analizzati collettivamente, mantenendo un focus specifico sulle interazioni tra educatori e bambini. Questo ha portato gli educatori a riflettere su quale pratica risulti più inclusiva, considerando l'impostazione, attraverso i suggerimenti dei ricercatori. Tale pratica collettiva ha garantito ai professionisti ECEC la proprietà del cambiamento nelle pratiche, in quanto hanno partecipato al processo di ricerca esplorando le pratiche quotidiane e mantenendo l'innovazione radicata nel contesto. Nella loro videoregistrazione, hanno potuto scegliere un focus specifico in ogni servizio e fare delle ipotesi esplicite di "taken-for-granted". Inoltre, la discussione collettiva dei temi emersi dall'osservazione e dal video ha portato alla creazione di una tensione positiva tra i professionisti ECEC. Tale tensione ha favorito la de-costruzione delle pratiche esistenti e la co-costruzione di un nuovo significato di inclusione e di pratiche inclusive, attraverso la facilitazione di coordinatori pedagogici e ricercatori.

Di seguito vengono presentate le conclusioni preliminari del progetto, che è diventato il punto di partenza per la creazione del quadro analitico (come presentato nel Rapporto Esecutivo O2) e la prima versione preliminare dello schema di coaching (Framework-driven coaching).

La tabella seguente presenta i progressi e i risultati del progetto TRACKS in termini di numero di volte in cui una parte del progetto è stata realizzata, dimostrando l'ampiezza e la profondità del materiale raccolto.

Questo mostra un approccio dal basso verso l'alto per approfondire la raccolta dei dati e l'accumulo di materiale per le fasi successive del lavoro. Si può notare che il team italiano si è basato sulle osservazioni come tecnica di ricerca principale. Queste sono state seguite da un'intervista di gruppo e la sequenza si è adattata al meglio al contesto locale. Al contrario, il team

polacco e belga ha trovato più utile, per gli obiettivi dei progetti, concentrarsi sulle interviste individuali e di gruppo nel loro contesto locale.

	Belgio	Italia	Polonia
Interviste (Individuali e in gruppo)	17 (responsabile del personale, insegnanti, assistenti, genitori, rappresentanti del comitato di supervisione pedagogica; colloqui individuali e di gruppo)	4 (insegnanti/assistenti didattici, genitori - colloqui di gruppo)	18 (responsabili del personale, insegnanti, genitori; colloqui di gruppo e individuali)
Osservazioni nei servizi infanzia	10	6	9
Registrazioni	10	15	9
Sessioni di coaching	9	8	7
Incontri con I professionisti (educatori e genitori)	5	2	2
TOTALE per Paese	51	35	45
TOTALE nel progetto	131		

Risultati preliminari e conclusioni per ulteriori attività di TRACKS: temi emergenti dalle interviste (studio di caso polacco).

1. il nido come opportunità educativa - un punto di partenza

È stato osservato che l'ECEC opera chiaramente come spazio in cui i bambini possono sfruttare le possibilità di essere meglio preparati per le successive fasi educative:

B. Così la signora E ha detto che alcuni bambini vengono qui e non hanno mai tenuto le forbici in mano a casa, mai tenuto i pastelli.

R: Oh sì, si potrebbe dimenticare le forbici per alcuni di loro e ora i bambini vanno alla classe anno 0 e anche i nostri bambini di 3 anni sono abbastanza bravi. Disegnamo cerchi, forme diverse, altre forme,

mi piace molto quando disegnano cerchi, quadrati, rettangoli, così che anche con i bambini di 4 anni è inimmaginabile per loro non conoscere i colori (.....) questo non era così qualche anno fa, i bambini erano così e ora non lo sono più - se un bambino di 4 anni non va all'asilo, allora è molto strano, soprattutto perché abbiamo due ECEC e non è possibile che qualcuno non possa avere un posto. E' sporadico (.....) e per un bambino di 5 anni ancora di più. Tutti i bambini, quasi al 100% vengono qui. (Un insegnante di un ECEC rurale).

I genitori contemporanei di solito vedono i nidi come un luogo per stimolare lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei loro figli. C'è stato un cambiamento nel fatto che non è più solo (o per niente) un luogo in cui le cure vengono offerte quando i genitori sono al lavoro (Ślusarczyk 2010). Questo vale sia per l'ambiente urbano che per le zone rurali, ma significa anche che vengono espresse crescenti aspettative nei confronti degli ECEC. Soprattutto gli insegnanti sono visti non solo come educatori, ma anche come coloro che stimolano il buon funzionamento in un gruppo e lo sviluppo sociale. Tuttavia, negli ambienti rurali dove l'accesso agli specialisti è limitato, l'asilo è l'arena chiave dove le carenze sociali o di sviluppo dei bambini possono essere affrontate e alleviate:

Un logopedista non è più disponibile. Lo so perché mio figlio ha avuto problemi nel pronunciare la lettera "R". Ma noi ci siamo esercitati a casa e lui ha imparato. Non siamo andati dal logopedista (genitore, servizio educativo per l'infanzia rurale).

Contemporaneamente, quando il modello dominante dell'ECEC è quello neoliberale, educativo di mercato (Moss 2009), il rischio della diversificazione e della gerarchizzazione delle istituzioni ECEC diventa maggiore. In questo contesto, è importante proporre strumenti di formazione ampiamente accessibili per gli insegnanti che si trovano in contesti sociali diversificati.

2. Necessario il sostegno: i servizi educativi per l'infanzia possono beneficiare di strumenti per lavorare con i gruppi quando coinvolgono bambini con bisogni speciali o in ambienti svantaggiati.

Tutti i partner di conversazione si riferivano a "tipi" molto diversi di vulnerabilità. In particolare, i segnali che si riferiscono alla povertà o all'esclusione sono stati espressi spontaneamente.

Condizioni di vita generali

I ricercatori hanno notato che i professionisti ECEC fanno riferimento a questioni generali che riguardano diversi settori della vita come la casa, la salute, il lavoro, il benessere. Ad esempio:

"Il linguaggio, la povertà, la casa, le malattie come risultato, o i segni esterni di queste caratteristiche, come i bambini che hanno un cattivo odore, i vestiti che puzzano di fungo, le malattie a lungo termine non curate, il cibo malsano, i denti rotti, quindi anche lo stress ...".

Segnali finanziari - il "lunch box" e indicatori simili

I professionisti sono consapevoli del fatto che alcune famiglie fanno fatica a sbarcare il lunario. Le scuole cercano di mettere in atto una politica molto attenta ai costi e di alleviare l'emergenza laddove necessario.

"Si nota che alcuni bambini non portano né torta né frutta, che provengono da famiglie economicamente povere. I bambini lo notano l'uno dall'altro: "questo bambino non ha niente con sé e riceve di nuovo una torta dall'insegnante".

"Un segnale è il contenuto delle scatole del pranzo: patatine fritte fredde, hamburger freddi ... Siamo preoccupati per questo. Ma dobbiamo essere cauti su questo, perché certe cose possono essere anche culturalmente legate. Come rispondete meglio a questo?"

Comportamento aggressivo vs comportamento timido

Non vengono citate solo le caratteristiche o i segnali visibili, esterni, ma anche quelli più indiretti o nascosti che possono essere dimostrati da un certo comportamento nel contesto. La conoscenza delle condizioni domestiche è quindi essenziale per interpretare le cause di alcuni comportamenti sorprendenti:

"Vedo soprattutto bambini che si fanno del male a vicenda, anche quando sono molto piccoli. Per alcuni, quel comportamento rimane, quindi spesso vengono puniti. Hanno l'immagine di essere il difficile, l'aggressivo. Questo deve influire sulla loro fiducia in loro stessi. Si cercano spiegazioni e a volte si notano circostanze familiari che rendono quel comportamento comprensibile. A volte è a causa dei grandi gruppi che il loro comportamento viene innescato e sono molto più tranquilli e carini nei gruppi più piccoli".

Inoltre, i professionisti vedono il proprio ruolo nel perpetuare in qualche modo il trattamento specifico delle differenze comportamentali tra i bambini nei loro ECEC:

"Come già detto, i bambini che sono spesso silenziosi o timidi a volte ricevono un'attenzione insufficiente da parte nostra. Questo è quindi anche un potenziale segnale di vulnerabilità, soprattutto se i bambini rumorosi o occupati sono davvero dominanti".

Barriere linguistiche

Alcuni professionisti hanno indicato che la barriera linguistica esistente precludeva loro la possibilità di rendere negoziabili specifici segnali. Allo stesso modo, non hanno potuto sperimentare alcuni approcci pedagogici nel timore di non essere adeguatamente compresi. La politica della scuola presta attenzione a questo aspetto, in modo che ci sia ancora una certa diversità nelle lingue che possono essere utilizzate.

"Alcuni genitori non sanno parlare l'olandese o non lo parlano bene. Qui a scuola abbiamo persone che parlano l'arabo, il turco o un'altra lingua non occidentale, possono già aiutare".

I professionisti sono consapevoli dei complessi meccanismi alla base della disuguaglianza sociale e della povertà. Per questo motivo cercano di formulare una politica mirata alla formazione e ad un approccio orientato al lavoro di gruppo.

"Mi sono impegnato molto nella formazione in servizio, nell'educazione e nella letteratura, ecc. Cerco di rimuovere i presupposti. Questo inizia con la denominazione di alcune cose: "deficit linguistico" significa in realtà "multilingue". Dovete anche adattare la nostra politica per raggiungere i genitori. Per esempio, non facciamo "serate a base di formaggio e vino" perché questo è più per un pubblico di genitori della classe media. Cerchiamo di invitare le madri durante il giorno se non possono venire la sera".
"Discutiamo i problemi e i segnali su base settimanale. In questo modo possiamo decidere cosa fare quando notiamo, per esempio, delle patatine fritte fredde nel cestino del pranzo di un bambino. In questo modo cerchiamo di elaborare un approccio comune, o almeno impariamo cosa ne pensa ogni collega. In un prossimo incontro ne discutiamo ulteriormente: "Ho provato questo o quello, e ci sono riuscito o non ci sono riuscito".

3. Mantenere l'equilibrio tra le attività educative e compensative e il gioco libero

Per un gruppo a cui partecipano bambini con bisogni speciali / provenienti da ambienti svantaggiati, ci sono di solito aspettative ancora più elevate sul lavoro educativo dell'asilo. Si presume che avranno un effetto significativo, ma - in parallelo - è indispensabile assicurarsi che gli sforzi di compensazione non causino un maggiore isolamento di un bambino all'interno di un gruppo più ampio di bambini della scuola materna:

Puoi dargli questa sensazione di essere in gruppo, ma poi arriva la zia, una maestra, e lo porta in una stanza e viene di nuovo separato dal gruppo. Volevo che fosse il più possibile integrato. Nonostante tutte le cure che riceve qui, e tutte le attività che gli vengono offerte, il bambino è ancora escluso dal gruppo.

E con quello di Asperger non dovrebbe esserlo. Così ho sempre lottato nella mia testa e il capo-insegnante sapeva qual era la strada giusta, il punto d'incontro tra i due. So che deve andare a lavorare (con lo specialista per conto proprio) ma non dovrebbe anche non perdersi con il gruppo, giusto? /Genitore di un bambino con bisogni speciali/.

4. Integrazione e coerenza dei gruppi della scuola dell'infanzia

Mentre l'ultimo estratto focalizza l'attenzione sull'integrazione di un bambino nel gruppo, in continuità con questo presentiamo un estratto in cui viene focalizzata l'attenzione sul lavoro fatto per assicurare che l'intero gruppo di bambini della scuola dell'infanzia sia coerente ed equilibrato. Questo significa che i bambini con bisogni speciali / svantaggiati non possono essere isolati.

Dobbiamo tutti trattarci tutti allo stesso modo, senza eccezioni. Il fatto che Darek sia su una sedia a rotelle, non significa che tutti noi dobbiamo cedere alle sue richieste, perché Darek ha queste tendenze che quando qualcosa non è come lui lo vuole, reagisce con rabbia, pianto, broncio e così via. Ma, no, non è così, deve anche tener conto che altri bambini hanno un'altra idea, per esempio, per un determinato compito in un certo momento, giusto? / (Insegnante, servizio educativo per l'infanzia, rurale).

Risultati preliminari e conclusioni - temi emergenti dalla fase osservativa nei servizi per l'infanzia (studio di caso italiano)

1. Attenzione all'interazione verbale con i bambini svantaggiati (bambini non italiani (di lingua olandese), bambini disabili, bambini provenienti da famiglie con uno status sociale più basso

Durante le osservazioni in Italia e in Belgio, è stato notato che i bambini sono stati stimolati in modo diverso in termini di linguaggio. E' stato notato che in situazioni di scelta/conflitto, gli insegnanti e gli educatori possono anche interrompere le attività/controversie con bambini provenienti da gruppi svantaggiati per rivolgersi ad altri bambini. E' importante far riflettere gli educatori sull'intenzionalità del rapporto comunicativo/educativo.

Per i gruppi più giovani studiati dall'équipe italiana è stato fondamentale osservare che è necessaria una maggiore riflessione sull'interazione verbale e non verbale. Il gruppo di ricerca ha evidenziato l'importanza per i professionisti ECEC di mantenere il focus dell'attenzione per tutti i bambini, prestando particolare attenzione alla risposta alle domande dei bambini, a come guardarli e a come affrontare le loro interazioni verbali e non verbali. Il gruppo di ricerca ha anche notato l'importanza per i professionisti ECEC di facilitare i bambini nel rispetto dei tempi di attesa e dei tempi di comunicazione. Sono stati rilevati anche incidenti critici nei momenti di gioco libero: gli educatori privilegiano un approccio normativo/individuale al comportamento dei bambini piuttosto che una gestione costruttiva che offra ai bambini strumenti per gestire i conflitti in modo autonomo (ad esempio quando due bambini lottano per fare lo stesso gioco).

Per la fascia di età di 2-3 anni, uno dei temi principali emersi è il coinvolgimento e il non coinvolgimento dei bambini in attività strutturate. L'équipe ha rilevato la necessità che gli educatori prestino attenzione all'allestimento dell'ambiente educativo e alla facilitazione delle pratiche durante il gioco libero e il tempo di gioco strutturato. L'équipe di ricerca ha notato un sacco di gioco libero senza prossemica / vicinanza degli educatori, per almeno 40 minuti all'interno della classe. Ciò significa che alcuni bambini possono annoiarsi e iniziare a correre o causare danni ad altri bambini; di conseguenza, i bambini non utilizzano gli spazi in modo funzionale. Mancanza di una direzione educativa che guidi i bambini all'uso di materiali per il gioco simbolico.

Per la fascia d'età dai 3 ai 6 anni, il tema principale emerso è la legittimazione e il riconoscimento dell'agentività dei bambini. Durante il tempo del cerchio l'educatore dà spazio a tutti i bambini, soprattutto ai nuovi arrivati, di presentarsi in classe e al ricercatore. L'educatore chiede ai bambini di pronunciare i loro nomi e di insegnare agli altri bambini a pronunciare i loro nomi, condividendone il significato. L'idea è quella di creare un contesto in cui la comunicazione sia circolare tra tutti i bambini, con la mediazione degli educatori.

2. Mantenere l'attenzione verso tutti i bambini (come rispondere alle domande dei bambini/ come guardarli/attenzione alle interazioni verbali e non verbali).

È stato notato che gli insegnanti prestano meno attenzione ai bambini provenienti da ambienti emarginati. Quando effettivamente rivolgono la loro attenzione a questi bambini, essi si focalizzano principalmente sul fornire sostegno (cura). In questo senso si orientano solo ai bisogni,

senza indirizzare le loro azioni verso l'educazione e lo sviluppo. Per tutti gli altri - la maggioranza - bambini, è stato mantenuto un equilibrio tra le intenzioni (cura/educazione).

3. Il tempo di attesa e i turni di comunicazione o di conflitto

Tra i risultati e le raccomandazioni in questo campo, c'è stato il suggerimento di dare più tempo ai bambini non italiani / non di lingua olandese / bambini disabili / bambini con lingua meno emergente, in modo che possano partecipare all'interazione e socializzare con educatori e coetanei. Un intervento rapido di un insegnante (dirigere, integrare o anche rispondere per conto del bambino) elimina la possibilità del bambino di partecipare ad un'interazione. Gli insegnanti devono essere attenti a concedere intenzionalmente spazio ad alcuni bambini attraverso un'attenzione alla prossemica e domande dirette. Per i conflitti, intervenire troppo presto impedirebbe ai bambini di avere la loro autonomia e di gestire i conflitti da soli.

4. Incidenti critici nel momento del gioco libero

Gli educatori privilegiano un approccio normativo/individuale nei confronti del comportamento dei bambini piuttosto che una gestione costruttiva che offra ai bambini gli strumenti per gestire autonomamente i conflitti (ad esempio, quando due bambini lottano per prendere lo stesso gioco/giocattolo). Nel caso di bambini con disabilità, gli insegnanti li posizionano in prima linea, in modo da metterli in una posizione privilegiata a priori. Questo può evocare sentimenti negativi e rifiuto da parte di altri bambini.

5. Complementarietà dell'educatore di sostegno/educatore generale

Quando un gruppo è assistito da due o più adulti diversi (ad es. insegnante e insegnante di sostegno), è fondamentale analizzare le strategie di tale collaborazione. L'inclusione come facilitazione di un processo interattivo e comunicativo dovrebbe provenire dall'educatore di supporto e dall'educatore generale.

6. Supervisione degli adulti e attenzione alla creazione di un ambiente educativo capace di facilitare le pratiche durante il tempo di gioco libero rispetto al tempo di gioco strutturato. Una delle sfide deriva dalle azioni tra il gioco libero e le attività educative. Da un lato, i bambini dovrebbero soddisfare i loro bisogni di gioco libero e di sperimentazione. Dall'altro, dovrebbero essere incoraggiati ad imparare all'interno di attività più strutturate.

7. Coinvolgimento e non coinvolgimento dei bambini nelle attività

Mancanza involontaria di attenzione da parte degli educatori nel coinvolgere tutti i bambini in attività per evitare che alcuni bambini rimangano sempre ai margini di un'attività/impegno pianificato (come la lettura di una storia). Parallelamente, gli insegnanti dovrebbero essere in grado di trovare un equilibrio e accettarlo quando i bambini non vogliono partecipare ad attività condivise.

8. Spazio per le interazioni individualizzate

Gli insegnanti e il personale di assistenza tendono a favorire i bambini più competenti dal punto di vista linguistico durante le varie attività (vedi Bernstein, 1964). Un'importante strategia di inclusione è quella di bilanciare i gruppi di bambini in modo che i bambini provenienti da contesti migratori non siano raggruppati insieme, ai margini del resto del gruppo. Costruire gruppi misti, anche quando si tratta di linguaggio - significherà un certo intervento nelle scelte dei partner di interazione, ma permetterà e favorirà un maggior numero di apprendimento tra pari e di interazioni.

9. Coerenza e azioni mirate di insegnanti/assistenti.

Un esempio tratto da un'osservazione è fornito di seguito:

L'educatore di sostegno interagisce con tutte e quattro le bambine sedute ad un tavolo per dipingere e interagisce anche con il bambino disabile. Tuttavia, la comunicazione non è circolare: o parla con le bambine o con il bambino disabile, non cerca di comunicare e facilitare la comunicazione tra il bambino disabile e le quattro bambine. Il bambino disabile cerca l'attenzione delle bambine di fronte a lui, ma la risposta dell'educatore blocca la sua comunicazione e si concentra sul suo comportamento.

Alla luce di questa osservazione su cosa ci si potrebbe interrogare: qual è lo scopo dell'attività? Capire lo scopo e di conseguenza comprendere se l'atteggiamento dell'educatrice di sostegno è coerente o meno.

10. Equilibrio tra attenzione individuale e di gruppo

Le educatrici devono trovare un equilibrio tra l'attenzione individuale e di gruppo. Gestione flessibile dei due educatori durante la giornata per soddisfare le molteplici esigenze tipiche di gruppi eterogenei di bambini. C'è stata una buona attenzione individualizzata delle educatrici



nei confronti dei bambini che hanno svolto attività più strutturate in preparazione al loro passaggio alla scuola primaria. L'equilibrio è necessario per evitare conflitti.

Man mano che verranno prodotte ulteriori analisi dei risultati e discussioni tra gli operatori all'interno delle sessioni di coaching l'analisi sarà ampliata.