



Università degli studi di Parma

Facoltà di Psicologia

Dottorato di ricerca in Psicologia Sociale

XXII ciclo

Bambini in gruppo:

osservare le competenze intersoggettive triangolari in triadi di pari.

Coordinatore:

Chiar. ma Prof.ssa Laura Fruggeri

Tutor:

Chiar. ma Prof.ssa Nadia Monacelli

Dottorando:

Matteo Lei

Anno Accademico 2010-2011

Al sorriso di Lorenzo

Indice

Introduzione	5
Capitolo I	
I bambini sono capaci di interagire in gruppo? Lo studio delle competenze di relazione sociale tra pari	7
1.1 Lo sviluppo delle capacità di relazione sociale	7
1.2 Studi classici sulla capacità dei bambini di gestire le relazioni interpersonali con adulti significativi	9
1.2.1 <i>Origini e sviluppo dell'intersoggettività</i>	11
1.2.2 <i>Meccanismi di costruzione dell'intersoggettività</i>	12
1.2.3 <i>Riflessioni conclusive</i>	13
1.3 Studi classici sulla capacità dei bambini di gestire le relazioni tra pari nella prima e seconda infanzia	14
1.3.1 <i>Studi evolutivi sulle interazioni tra pari nella seconda infanzia</i>	15
1.3.2 <i>Studi sociometrici: le caratteristiche comportamentali che favoriscono l'accettazione o il rifiuto dei pari in gruppo</i>	15
1.3.3 <i>Studi sulle dinamiche di gruppo</i>	16
1.3.4 <i>Riflessioni conclusive</i>	17
1.4 Nuove direzioni nello studio delle competenze interattive tra pari	18
1.4.1 <i>Studi sullo sviluppo delle relazioni interpersonali tra bambino e adulti di riferimento</i>	18
1.4.2 <i>Il triangolo primario: l'intersoggettività triangolare nelle dinamiche familiari</i>	19
1.4.3 <i>Due modi di studiare l'intersoggettività a confronto</i>	30
1.5 Nuove prospettive sulle capacità di interazione sociale tra pari	31
1.6 Riflessioni conclusive	34
Capitolo 2	
Una metodologia per analizzare le competenze intersoggettive triangolari tra pari	37
2.1 Obiettivi della ricerca	38
2.2 Aspetti metodologici	39
2.2.1 <i>Il metodo utilizzato per la registrazione dei dati</i>	39
2.2.2 <i>Unità di analisi</i>	40
2.2.3 <i>Preparazione del materiale raccolto</i>	45
2.2.4 <i>Codifica delle unità di analisi e individuazione degli stili interattivi</i>	47

Capitolo 3

Primo Studio: le competenze triangolari in triadi di pari impegnati nella risoluzione di un compito

3.1 Obiettivi del primo studio	56
3.2 Metodo	58
3.2.1 Gruppo di partecipanti	58
3.2.2 La composizione delle triadi	58
3.2.3 Setting di osservazione	59
3.2.4 Consegne	60
3.2.5 Preparazione del materiale raccolto e codifica delle videoregistrazioni	61
3.3.1 La lettura strutturale: le forme della configurazione	62
3.3.2 La lettura processuale: le forme della transizione	70
3.3.3 Le coordinazioni errate e le riparazioni	82
3.3.4 Stili interattivi	88
3.4 Riflessioni conclusive	95

Capitolo 4

Secondo studio: le competenze triangolari in triadi di pari impegnati in un gioco interattivo

4.1 Obiettivi del secondo studio	102
4.2 Metodo	103
4.2.1 Gruppo di partecipanti	103
4.2.2 La composizione delle triadi	104
4.2.3 Setting di osservazione	104
4.2.4 Consegne	104
4.2.5 Preparazione del materiale raccolto e codifica delle videoregistrazioni	105
4.3 Principali risultati emersi dalle osservazioni	107
4.3.1 La lettura strutturale: le forme spontanee delle configurazioni	107
4.3.2 Lettura processuale: le forme spontanee delle transizioni	115
4.3.3 Coordinazioni errate	125
4.3.4 Stili interattivi	131
4.3.5 Riflessioni conclusive	148

Capitolo 5

Conclusioni	152
<i>Bibliografia</i>	158
<i>Allegati al Primo Studio</i>	168
<i>Allegati al Secondo Studio</i>	182

Introduzione

I bambini sono capaci di interagire in gruppo? Hanno cioè la capacità di gestire contesti plurimi in cui è necessario saper interagire con più di una persona alla volta? In caso affermativo, attraverso quali competenze i bambini riescono ad assolvere a questo difficile compito?

L'obiettivo generale di questa ricerca risiede nell'analisi delle qualità delle competenze interattive necessarie per gestire una situazione di piccolo gruppo di pari in età scolare. Le capacità di interazione sociale adatte per gestire questi contesti saranno intese nella particolare declinazione proposta nello studio dell'*intersoggettività triangolare* (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, Carneiro, Wasem, 2002; Stern, 2005; Fruggeri, 2002; 2005; Cigala *et al.* 2008,2009, 2010), proveniente dagli studi sulle relazioni familiari, che focalizza l'attenzione sulla capacità dei partecipanti ad un'interazione di "regolare le distanze".

Nel primo capitolo verranno quindi descritti in modo critico gli studi che si sono focalizzati sulle capacità di interazione sociale nei bambini, con particolare attenzione per quelli che hanno aperto nuove riflessioni riguardo le competenze necessarie per gestire contesi relazionali più complessi, che prevedono la presenza contemporanea di più di due persone. Dall'analisi della letteratura sul tema appare chiaro come gli studi sulle dinamiche di gruppo tra pari non si sono occupate in modo approfondito di questo tema (Hartup, 2009), mentre emergono importanti risultati dagli studi sulle competenze di relazione interpersonale con adulti significativi. Verrà quindi descritto come esse potrebbero essere utili per lo studio delle competenze necessarie per gestire le interazioni tra pari in gruppo.

Il secondo capitolo verte sulla definizione degli obiettivi della ricerca e sulla descrizione della metodologia, che è comune ad entrambi gli studi. In particolare verranno definiti il metodo utilizzato per la registrazione dei dati, le unità di analisi, le modalità di traduzione del materiale video e i criteri di codifica adottati per rilevare la qualità delle interazioni osservate.

I capitolo tre e quattro illustrano i due studi che caratterizzano la ricerca: obiettivi, soggetti, procedure, risultati e la loro discussione critica.

Il quinto capitolo propone infine una riflessione generale sui risultati di entrambi gli studi.

Capitolo Primo

I bambini sono capaci di interagire in gruppo?

Lo studio delle competenze di relazione sociale tra pari

I bambini sono capaci di interagire in gruppo? Hanno cioè la capacità di gestire spontaneamente, senza l'intervento di un adulto che guidi l'interazione e le sue modalità, contesti plurimi in cui è necessario saper interagire con più di una persona alla volta? In caso affermativo, attraverso quali competenze i bambini riescono ad assolvere a questo difficile compito?

La disamina di questi interrogativi sarà affrontata a partire dagli studi che si sono focalizzati sulle capacità di relazione sociale nei bambini. Infatti mentre gli studi sulle dinamiche di gruppo tra pari non si sono occupate in modo approfondito di questo tema (Hartup, 2009), emergono importanti risultati dagli studi sulle competenze di relazione interpersonale con adulti significativi che hanno aperto nuove riflessioni riguardo le competenze necessarie per gestire contesi relazionali più complessi, che prevedono la presenza contemporanea di più di due persone. Questi studi hanno poi influenzato anche gli studi sulle le capacità di relazione sociale tra pari.

Per questo motivo verranno prima passati in rassegna in modo critico gli studi classici che hanno affrontato il tema dello sviluppo delle interazioni sociali bambino-adulto per poi passare agli studi che hanno affrontato il tema delle interazioni sociali tra bambini della stessa età. Verranno infine descritte le nuove prospettive di studio emerse più recentemente riguardo al tema e come esse potrebbero essere utili per lo studio delle interazioni tra pari in gruppo e delle competenze necessarie per farlo.

1.1 Lo sviluppo delle capacità di relazione sociale

Lo studio dello sviluppo delle capacità di relazione sociale nei bambini ha subito un forte ridefinizione negli ultimi anni: le ricerche più recenti dimostrano che queste capacità sono presenti già alla fine del primo anno, periodo in cui i bambini hanno sviluppato piene capacità di comunicazione interpersonale (come la capacità di condividere l'attenzione o gestire un conflitto oppure instaurare una forma di amicizia)

(Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1988; Ainslie & Anderson, 1984 (Intersub in 6 mesi). L'importanza dello studio di queste competenze già nella primissima infanzia e la rilevanza di tali risultati in campo evolutivo sembra essere emersa però con grave ritardo rispetto all'indagine sulle competenze relazionali e sociali che permettono ai bambini e i loro caregiver di entrare in contatto tra loro.

Le teorie evolutive che si sono occupate delle capacità di relazione interpersonale dei bambini e di come queste capacità si sviluppino nel tempo sono numerose e possono fare riferimento a paradigmi epistemologici molto diversi tra di loro: teoria psicoanalitica (Freud, 1938); teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969); teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1963); teorie sullo sviluppo cognitivo (Piaget, 1932); teoria evoluzionistica (Blurton Jones, 1972); teoria comportamentale/genetica (Harris, 1999). Hay, Caplan e Nash (2009) mettono in luce come, nonostante la loro eterogeneità nei presupposti di base (figura n°1), queste teorie siano accomunate da due principi importanti:

- (1) le capacità degli infanti di mettere in atto chiare interazioni sociali sono limitate e circoscritte agli adulti significativi;
- (2) l'abilità di coinvolgersi in relazioni tra pari autentiche emerge solo nella tarda infanzia e deriva dalle precoci interazioni con adulti significativi.

TABLE 7.1. Developmental Theories' Predictions about the Meaning, Origin, and Consequences of Early Peer Relations

	Psychoanalytic theory	Evolutionary theory	Attachment theory	Social learning theory	Cognitive developmental theory	Behavioral genetic theories	Social systems theories
Infants' capacities for peer interaction	Absent or limited due to emotional limitations of infants	Limited due to primacy of parent-offspring relationships	Limited due to monotropy	Limited by infants' capacities for learning	Limited by infants' egocentrism	Individual variation due to genetic basis of temperament	Fostered by infants' interest in all other humans
Origins	Mother-infant relationship	Social adaptations during hominid evolution	"Working models" of attachment	Contingency learning and observational learning	Progress to concrete operational thought	Individual temperament	Biological capacity for interaction with conspecifics
Consequences	No predicted effect of peers	No predicted effect of peers	No effect on later development	Later peer modeling consequential	Later peer relations are consequential	Peer relations consequential through gene-environment effects	All relationships have consequences
Challenging observation	A. Freud and Dann's (1951) study of attachment to peers	Protective functions of peers over social isolation (Minck & Suomi, 1978)	Peers can serve as a secure base for exploration (Gunnar et al., 1984)	Response to peers' cries without prior learning (Sagi & Hoffman, 1976)	Peer influence on deferred imitation (Piaget, 1962)	Early peer relations more predictive than temperament (Fagot & Leve, 1998)	Infants prefer peers to unfamiliar adults (Brooks & Lewis, 1976)

Figura 1. Predizioni delle maggiori teorie evolutive sulle relazioni sociali nell'infanzia. Tabella riadattata da Hay, Caplan e Nash (2009)

A partire da queste considerazioni, per approfondire la conoscenza sulle modalità che tradizionalmente sono state utilizzate in psicologia per studiare le capacità di interazione sociale dei bambini e i principali risultati, verranno descritti prima gli studi che hanno preso in esame le capacità di essere in relazione tra bambini e i loro adulti significativi, per poi passare agli studi che hanno affrontato il tema delle capacità di interazione tra pari nella prima e seconda infanzia.

1.2 Studi classici sulla capacità dei bambini di gestire le relazioni interpersonali con adulti significativi

Da qualche tempo discipline diverse (neuroscienze, psicologia cognitiva, psicologia clinica, psicologia dello sviluppo) hanno rivolto la loro attenzione al costrutto dell'intersoggettività per studiare le modalità di instaurarsi delle relazioni interpersonali tra adulti e bambini: in letteratura essa è intesa come l'esperienza di "comunicazione intermentale" (Bruner, 1996; Trevarthen, 1998) che ha luogo tra soggetti durante uno scambio comunicativo. Il raggiungimento dell'intersoggettività, o comprensione condivisa, è una questione centrale nello sviluppo psicosociale (Göncü, 1993). In questa direzione la mutua possibilità di una comprensione tra le persone non può essere attribuita a uno o all'altro dei soggetti coinvolti in uno scambio comunicativo (Newson e Newson, 1975; Rommetveit, 1985) poiché le modificazioni nella prospettiva di ciascun partecipante devono essere necessariamente percepite dalla prospettiva delle altre persone. Tali modificazioni possono essere considerate alla base dello sviluppo: così come i partecipanti a una comunicazione si coordinano e aggiustano per comunicare e capirsi - allo stesso modo le nuove prospettive che emergono coinvolgono necessariamente le capacità di comprensione e rappresentano quindi le basi per il successivo sviluppo (Wertsch, 1984). Newson e Newson (1975) sostengono che sin dall'infanzia i bambini sono guidati dall'intersoggettività all'interno delle interazioni sociali, i processi di mutua regolazione coinvolti nell'interazione precoce fra il lattante e i suoi caregivers costituiscono i fondamenti della competenza comunicativa e linguistica, ma anche della cognizione sociale, dell'organizzazione dei primi nuclei di personalità infantile e delle future capacità di autoregolazione e adattamento sociale (Beebe, Lachman, 2002; Lavelli, 2007; Tronick, 1998). Nella tradizione psicologica le esperienze di relazione interpersonale precoci sono considerate fondamentali per la

costruzione dei legami fondamentali di cura e relazione, la conseguente possibilità di sviluppo di relazioni di attaccamento, lo sviluppo del senso del sé e senso dell'altro, lo sviluppo del comportamento anti/prosociale come l'empatia, l'altruismo, la cooperazione (Schaffer, 1998). Dal punto di vista evolutivo secondo alcuni autori (Stern, 1981; Kaye e Fogel, 1980; Collis e Schaffer, 1975) è nella relazione interpersonale precoce (nei primi tre/quattro anni di vita) che tra bambini e caregiver si sviluppano gli schemi "affettivo-motori" che contribuiscono allo sviluppo del senso del sé e contemporaneamente dell'altro (io-alter) attraverso schemi di:

- *connessione*: sentire sé stessi e gli altri come disponibili ad una relazione
- *differenziazione*: sentire sé stessi e gli altri come ri-raggiungibili e collegabili dopo una separazione

Ciò viene definita *costruzione del campo intersoggettivo*. È ampiamente riconosciuto che le esperienze relazionali vissute nella famiglia ricoprono un ruolo centrale nello sviluppo del bambino e le interazioni diadiche adulto-bambino sono state studiate in modo molto dettagliato. In particolare è stata approfondita l'importanza del gioco dialogico tra madre e bambino per il successivo sviluppo socio affettivo dell'infante (Stern, 1985; Tronik et al, 1979). Infatti la tradizione di studi relativa alla funzione del gioco nel processo di differenziazione io-altro nella prima infanzia si è particolarmente concentrata sul mostrare come la finalità del giocare con un bambino piccolo consista, da parte di un adulto, nella "... mutua capacità di mantenere un alto livello di coinvolgimento e di attivazione" (Stern, 1985, p. 189). Come afferma Tronik (1979) co-costruire un gioco nel frame interattivo tra adulto e bambino promuove affettività e reciprocità e gli attori imparano qualcosa rispetto alla regolazione dei loro stati emotivi, alla capacità di turn-taking e nel praticare la reciprocità.

Questi interessanti risultati hanno contribuito ad arricchire le conoscenze sulle caratteristiche e sullo sviluppo delle modalità di comunicazione interpersonale, ed hanno permesso inoltre di riflettere anche sulle teorie alla base delle modalità di studio di tali dinamiche. Infatti è necessario specificare che fino agli anni '60 le scienze psicologiche usano il concetto di stato discreto come sfondo teorico implicito per costruire le teorie sulla comunicazione interpersonale. In questa cornice teorica si dà per scontato che in ogni momento del processo comunicativo i partner possano trovarsi soli in uno stato ben preciso e discreto: mentre un partner invia un messaggio l'altro deve trovarsi in uno stato adeguato alla sua ricezione. Il sistema dell'informazione nel suo

complesso è dato fin dall'inizio sulla base delle intenzioni dei partner nella comunicazione mentre il processo comunicativo può perdere gradualmente informazioni per i "rumori di fondo" nella trasmissione del segnale. Tuttavia alcuni approcci hanno superato il concetto di stato discreto. Ad esempio la teoria dei "*Sistemi Dinamici*" (Fogel, 1993, 1997) propone uno studio del comportamento relazionale che si fonda su un concetto di comunicazione che va oltre il contributo individuale nello scambio interpersonale e supera il modello di comunicazione basato sul succedersi di stati discreti (Genta, Brighi, 1998). È preferibile, secondo questa teoria, il concetto di "frame consensuale" in quanto implica un processo di negoziazione tra i partner della comunicazione. All'interno di questo approccio, riprendendo il termine "format" di Bruner, il concetto centrale di co-regolazione è definito dalle azioni congiunte degli individui che si accordano per raggiungere un set condiviso di legami reciproci e azioni sociali. Come conseguenza, l'azione co-regolata crea una struttura sociale consensuale che si elabora nel tempo: i pattern co-regolati sono caratterizzati da ripetitività e coerenza. Con il concetto di creazione mutua e con l'assunto che la diade è al centro del sistema comunicativo, e non i singoli soggetti che vi partecipano, viene a cadere la necessità di ascrivere alla madre o al bambino l'iniziativa nell'organizzazione e nello sviluppo della comunicazione.

Chiaramente al di là del contenuto della condivisione (del focus attentivo o della comunicazione) il concetto centrale che emerge da questa definizione dell'intersoggettività è la capacità coordinata dei partecipanti di costruire un frame interattivo in grado di dare l'avvio e poi sostenere uno scambio all'interno del quale gli attori hanno la possibilità di condividere informazioni su uno svariato numero di argomenti (sul loro stato emotivo, su oggetti, su altre persone, ecc)

1.2.1 *Origini e sviluppo dell'intersoggettività*

Le teorie classiche collocano nell'interazione madre-bambino l'origine dell'intersoggettività (Kaye, 1982; Trevarthen, 1988). Trevarthen stesso afferma che nella primissima infanzia, già durante il periodo pre-linguistico, comincia ad emergere la capacità di condividere gli stati affettivi tramite l'interazione tra madre e bambino (intersoggettività primaria). In altre parole l'intersoggettività viene sperimentata nei

termini di affettività che passa dalle interazioni quotidiane. Ad esempio i sorrisi tra madre e bambino durante un gioco definiscono lo stato di gioia condivisa nell'interazione tra i due e rendono possibile il fatto che entrambi siano consapevoli della reciprocità di questo stato emotivo. Dopo i nove mesi di vita si verifica una trasformazione evolutiva, grazie anche al contributo del linguaggio che, in base anche alla capacità di simbolizzazione, rende possibile la condivisione delle esperienze che riguardano le altre persone, gli oggetti e gli eventi. Questa viene definita da Trevarthen e Hubley (1978) intersoggettività secondaria. La maggior parte degli studi citati adottano come base osservativa la diade, immaginandola come unità minima di base per l'analisi dei processi relazionali.

1.2.2 Meccanismi di costruzione dell'intersoggettività

Secondo alcuni autori la costruzione di un mondo di significati condivisi è costituita da un processo definito "prolessi" (*prolepsis*) (Rommetveit, 1979; Stone, Wertsch, 1984), che comporta due presupposti riguardanti i partecipanti allo scambio: il primo presupposto riguarda il fatto che il dialogo in cui si è coinvolti sia sincero. La fiducia sembra essere il prerequisito più importante poiché esprime implicitamente la volontà dei partecipanti di sforzarsi nel comprendere l'altro. Il secondo principio riguarda il fatto che, in uno scambio comunicativo, chi parla (*speaker*) è convinto che chi ascolta (*listener*) ha una conoscenza che non è ancora stata introdotta nell'interazione ma che è essenziale per l'argomento introdotto (Göncü, 1993). Come afferma Rommetveit (1979), "*L'intersoggettività deve, in un certo senso essere data per scontata per essere acquisita. È basata sulla fiducia reciproca nella costruzione di un mondo condiviso*" (p.96). Fino a quando gli interlocutori danno per scontate reciprocamente alcune cose essi hanno necessità di colmare i vuoti di conoscenza creati nello scambio comunicativo. Per questo motivo l'intersoggettività viene considerata come un processo dinamico: essa si costruisce nell'alternanza dei punti di vista e negoziazioni tra i partecipanti (Forman, 1987; Rogoff, 1982; Rommetveit, 1985).

1.2.3 *Riflessioni conclusive*

Nonostante i significativi risultati forniti nel campo delle relazioni interpersonali dalle teorie precedentemente illustrate attualmente si assiste ad un tentativo di superamento dell'impostazione che vede la diade come base osservativa preferenziale utile per comprendere lo sviluppo delle capacità di relazione sociale tra i bambini e i loro caregiver.

In contrasto con una visione che vede come predominante l'adulto nello sviluppo delle competenze sociali dei bambini, alcuni teorici dello sviluppo hanno cominciato a sostenere che i bambini già dalla prima infanzia sono membri di una società più ampia e assumono un ruolo attivo nello sviluppo delle interazioni sociali attraverso il rapporto con i fratelli, altri bambini della stessa età e con gli altri membri della comunità in cui risiedono. Questa prospettiva- definita *teoria dei sistemi sociali* (Hay *et al.* coll, 2009)- ha enfatizzato alcuni punti relativi alle competenze sociali nell'infanzia: un'enfasi sulla natura attiva e sociale dei bambini che sono attratti dagli altri membri della propria specie (Rheingold, 1969); un'enfasi sulle capacità dei bambini di ingaggiarsi in relazioni multiple (Dunn, 1993); una forte attenzione ai contesti complessi in cui i bambini e le loro famiglie sono coinvolti (e.g. Lewis, 2005; Reinghold, Eckerman, 1975); e un'analisi in parallelo dello sviluppo delle relazioni tra i bambini e i loro caregiver e altri partner sociali (Dunn, 1993; Nash,1988). Per esempio gli studi effettuati che indagano le interazioni tra pari (infanti) e infanti e i loro genitori rivelano che le capacità sociali che si stanno costruendo con le madri e i pari seguono una tabella di marcia simile (Hey, 1985). Sebbene esistano delle differenze tra questi autori essi condividono lo stesso quadro critico: l'approccio dei sistemi sociali ha sottoscritto la nozione di una base evolutiva nelle capacità sociali degli esseri umani ma si discosta dalle assunzioni di Bolwby (1969) circa il monotropismo e la supremazia della relazione madre-bambino (Nash, 1995). In altre parole i bambini potrebbero essere preparati biologicamente alle relazioni sociali in generale, piuttosto che a sviluppare un legame di attaccamento preferenziale con un solo adulto di riferimento. Perciò questi processi potrebbero sottolineare le capacità di interagire con una varietà di individui, inclusi i pari e di sapere coinvolgere e sostenere un'interazione con più di una persona alla volta. A partire da queste critiche, negli ultimi anni alcuni autori hanno ipotizzato un allargamento della base osservativa dalla diade alla triade poiché è ritenuto possibile che le abilità necessarie per gestire interazioni multiple siano maggiormente visibili quando

vengono coinvolte entrambi i genitori e i loro figli. Ad esempio, gli studi di Fivaz e Corboz (2000), che verranno descritti dettagliatamente più avanti, hanno identificato alcune modalità per descrivere le competenze necessarie a gestire un contesto triangolare e alcuni stili interattivi preferenziali.

1.3 Studi classici sulla capacità dei bambini di gestire le relazioni tra pari nella prima e seconda infanzia

Come abbiamo visto in precedenza attualmente molti studi hanno avvallato l'idea che i bambini sono capaci, già durante la prima infanzia, di scambi sociali significativi tra pari. Attualmente, secondo alcuni autori (Hay, Caplan, Nash, 2009), sono tre le importanti forme di interazioni sociali e le conseguenti competenze, che vengono più comunemente studiate nell'infanzia: (1) gli "scambi sociali" (*prosocial exchange*) in cui i partner sociali lavorano assieme per condividere risorse e risolvere problemi o rispondere ai bisogni dell'altro; (2) il "conflitto sociale" (*social conflict*) in cui gli antagonisti obiettano al comportamento dell'altro e agiscono per difendere il loro personale territorio o le loro risorse dall'attacco degli altri; e (3) gli episodi di "influenza sociale" (*social influence*), quando cioè gli attori imparano da, si conformano a, o sono persuasi dai loro compagni.

Gli studi più recenti confermano che forme di scambi sociali e conflitto tra pari sono presenti già nel primo anno di vita, mentre la capacità di apprendere dai pari è stata collocata generalmente nel secondo anno di vita: ad esempio segnali di giochi cooperativi possono essere scorti già dalla fine del primo anno di vita, mentre la capacità di risolvere problemi in modo cooperativo in compiti sperimentali risulta evidente dal secondo anno di vita in poi (Brownell, Ramani e Zerwas, 2006). La capacità di influenzarsi tra pari viene invece individuata nel contesto di scambi prosociali o conflittuali: ad esempio esistono evidenze di una precoce reciprocità nel condividere (Hay, Ross, 1982) e anche l'imitazione gioca un'importante ruolo nelle interazioni tra pari, soprattutto se i giochi con i pari contengono sia azioni imitative che complementari (Camaioni, Baumgartner, Perrucchini, 1982).

1.3.1 Studi evolutivi sulle interazioni tra pari nella seconda infanzia

L'attenzione alle capacità dei bambini negli scambi sociali e alla negoziazione del conflitto nella prima infanzia ha portato poi alcuni studiosi a focalizzare l'attenzione su altri importanti temi che riguardano la vita dei bambini in gruppo di età prescolare e scolare, le competenze necessarie per gestire le interazioni e lo sviluppo conseguente di relazioni più significative. Secondo una recente rassegna sul tema (Hurtup, 2009) i gruppi di pari nella psicologia dello sviluppo sono stati studiati di preferenza attraverso due sguardi: la "sociometria" e lo studio delle "dinamiche di gruppo". Nel primo caso l'elemento maggiormente conosciuto di questo sistema è il test sociometrico che è utilizzato per misurare l'attrazione o la repulsione esistente tra due persone che fanno parte di uno stesso gruppo. Utilizzando questa tecnica sono stati compiuti molti studi sulle caratteristiche comportamentali che favoriscono la possibilità che i bambini siano accettati o rifiutati dai loro pari in un gruppo. Nel secondo caso invece lo studio delle dinamiche di gruppo ha promosso studi sulla leadership e sulle norme di gruppo.

1.3.2 Studi sociometrici: le caratteristiche comportamentali che favoriscono l'accettazione o il rifiuto dei pari in gruppo

Gli studi sulle caratteristiche comportamentali che favoriscono l'accettazione o il rifiuto dei pari in gruppo hanno per lo più combinato l'utilizzo di misure sociometriche con osservazioni dirette in contesti naturali o di laboratorio. Alcune assunzioni teoriche della prospettiva derivano dal pensiero di Moreno: in primo luogo gli individui sono considerati come "atomi sociali" e la persona viene considerata in relazione agli altri individui che vogliono essere associati a lei. In secondo luogo la valutazione dell'adattamento sociale individuale è basata sull'assunzione che l'attrazione e la repulsione sono processi ortogonali nelle relazioni sociali. In terzo luogo la valutazione sociometrica si riferisce sia a come l'individuo percepisce gli altri, nei termini di connessione o repulsione, ma anche a come gli altri percepiscono l'individuo. Infine l'informazione sul grado di attrazione/repulsione può essere usato per costruire un sociogramma che rivela la tessitura delle relazioni sociali esistenti in una collettività. I maggiori risultati in questo campo emergono da due tipi di studi: un tipo è pensato per rintracciare le caratteristiche generali di comportamento dei bambini, mentre un secondo tipo cerca di individuare differenti caratteristiche in base alle risposte

comportamentali in funzione di specifiche “situazioni sociali”. In ogni caso il tentativo di trovare una relazione tra tipologie di comportamento e accettazione o rifiuto nel gruppo di pari ha messo in evidenza che alcune ampie categorie di comportamenti sono poi spesso in relazione con il fatto che i bambini risultino accolti o rifiutati in un gruppo (Coie, Dodge e Kupersmidt, 1990; Hartup, 1970, 1983; Ladd, 2005; Newcomb, Bukowski e Patee, 1993; Bierman, 2004; Rubin, Bukowski e Parker, 2006). Gli studi citati in precedenza dimostrano che i bambini che sanno “connettersi” tendono a mettere in mostra competenze sociali di tipo pro sociale: sono più cooperativi, amichevoli, disponibili e gentili. Essi tendono ad essere anche altamente non distruttivi e a non esibire alti livelli di aggressione fisica, verbale e socio/relazionale. D'altra parte invece i bambini che tendono ad essere rifiutati tendono a mostrare scarse competenze sociali: essi sono caratterizzati da alti livelli di aggressività e di comportamento distruttivo e più alti livelli di comportamenti di ritiro/sottomissione. Indipendentemente dal fatto che esibiscano uno stile di internalizzazione o di esternalizzazione essi tendono ad esibire livelli inferiori di comportamento pro sociale.

1.3.3 Studi sulle dinamiche di gruppo

Il termine dinamiche di gruppo è associato ad un largo bacino di teorie e ricerche sulle caratteristiche e il funzionamento di piccoli gruppi di adulti. Alcuni delle questioni che sono diventate centrali degli studi sugli adulti hanno poi originato studi simili con i bambini, come ad esempio il tema delle norme e del clima di gruppo. A partire dalle ricerche di Lewin (1938) sugli stili di leadership emerge un corpus di risultati che mette in evidenza come in gruppi in cui leader democratici promuovono cooperazione, libera espressione delle idee e consenso le relazioni saranno più produttive che quelle in gruppi in cui il leader hanno comportamenti riconducibili agli stili di tipo “autoritario” o “l'issez-faire”.

Un'altra corrente di studi ha invece approfondito il tema delle norme di gruppo e dei loro effetti sulle relazioni intra-inter gruppo (Sherif, Sherif, 1953; Sherif, Harvey, White, Hood, Sherif, 1961). Le basi teoriche di questi lavori sono state costruite sulla comprensione del concetto di norme e del loro peso nelle relazioni di gruppo. Una serie di esperimenti sul campo ha dimostrato quanto le norme governano gruppi di pari anche informali e quanto la cooperazione e la competizione influenzano le relazioni tra i membri

che si percepiscono appartenenti ad un gruppo rispetto a quelli appartenenti ad un altro gruppo.

1.3.4 *Riflessioni conclusive*

Le ricerche descritte hanno fornito importanti risultati in termini di comprensione dell'importanza che le interazioni sociali tra pari rivestono per lo sviluppo di competenze relazionali e cognitive nei bambini. Tuttavia si può affermare che la modalità di affrontare le capacità di interazione sociale in campo evolutivo abbia concentrato maggiormente l'attenzione su altre tematiche piuttosto che sulla capacità di entrare in relazione con più di una persona contemporaneamente e che ciò abbia avuto riflessi anche da un punto di vista metodologico. Per quanto riguarda gli studi sulle interazioni sociali tra pari nella prima infanzia, infatti, sembra che la chiave di lettura "monotropica" abbia influenzato anche questi studi. Essi sono volti a mettere in evidenza le capacità di imitazione, cooperazione e di reciprocità tra pari ma sempre attraverso uno sguardo che presuppone la diade come unità di base osservativa, assumendo il fatto che, se i bambini sono in grado di gestire solo relazioni univoche con gli adulti, questa caratteristica è stata mutuabile anche nelle relazioni tra pari. Nello studio delle interazioni tra pari nella seconda infanzia, invece, nel caso degli studi sociometrici e delle dinamiche di gruppo si è teso maggiormente ad enfatizzare lo studio delle percezioni/rappresentazioni reciproche e come esse possono influenzare le interazioni tra i bambini. Tali rappresentazioni sono poi collegate alle competenze individuali che i partecipanti si giocano nell'interazione per essere graditi in un gruppo di pari (ad esempio cooperazione, amichevolezza, disponibilità, gentilezza). In questo caso prevale quindi l'analisi di dimensioni statiche e individuali (intese come sommatoria di punti di vista individuali o diadici) piuttosto che processuali e co-emergenti dall'interazione.

1.4 Nuove direzioni nello studio delle competenze interattive tra pari

Come abbiamo potuto considerare in precedenza, per quanto riguarda il campo degli studi sulle interazioni adulto-bambino, sebbene l'ipotesi che i bambini sono capaci di sviluppare interazioni multiple sia ormai radicata a livello teorico le capacità di interazione sociale vengono per la maggior parte studiate attraverso forme che sottendono ad una visione diadica, mentre per quanto riguarda il campo delle interazioni tra pari il tema delle interazioni multiple non viene affrontato puntando maggiormente l'attenzione sull'influenza delle rappresentazioni reciproche dei partecipanti alle interazioni. Una più radicale suggestione invece suggerisce che le relazioni tra pari non sono basate sull'unità interattiva diadica ma che esse, essendo i bambini in grado di interagire contemporaneamente con più persone alla volta, debbano essere studiate attraverso una base osservativa almeno triadica (Fivaz e Corboz, 2000; Bradley e Selby, 2006). Ciò ha avuto influenza sia sugli studi che riguardano lo sviluppo delle relazioni interpersonale tra bambino e adulti di riferimento sia sugli studi che analizzano le interazioni sociali tra pari. Questi studi verranno di seguito approfonditi.

1.4.1 *Studi sullo sviluppo delle relazioni interpersonali tra bambino e adulti di riferimento*

Come abbiamo visto in precedenza i modelli di attaccamento diadico, che propongono l'idea di attaccamento ad una persona significativa alla volta, sono stati oggetto di critiche e alcuni autori hanno proposto la possibilità che le capacità relazionali degli esseri umani siano invece più orientate ad tipologie di attaccamento multiple (Nash, 1995). Queste sollecitazioni hanno spinto i ricercatori a rivedere le modalità di studiare come si sviluppano le relazioni interpersonali tra bambini e adulti significativi: le ricerche si sono maggiormente orientate all'analisi delle competenze necessarie alla gestione di un contesto multiplo, cioè alle capacità di gestione contemporanea di più di una persona alla volta. Per questo motivo alcuni studi sulla costruzione del campo intersoggettivo sono stati rivisti utilizzando come unità minima di analisi la triade (tre persone contemporaneamente) in cui vengono espresse, esercitate quelle che possiamo definire *competenze intersoggettive triangolari* (Fivaz e Corboz, 2000). Esse vengono considerate attraverso l'analisi degli schemi di connessione/differenziazione ritenuti fondamentali per la creazione degli schemi affettivo motori, così importanti per la

costruzione del sé nella relazione con l'altro.

Poiché i risultati dello studio di Fivaze e Corboz (2000) hanno contribuito a rivoluzionare il modo di pensare e osservare le modalità di relazione interpersonale tra bambini e adulti e hanno ampiamente influenzato questa ricerca, esso sarà approfondito nel prossimo paragrafo.

1.4.2 *Il triangolo primario: l'intersoggettività triangolare nelle dinamiche familiari*

La ricerca di Fivaz e Corboz (2001) sull'*intersoggettività triangolare*, identifica la triade familiare (madre-padre-bambino) come nucleo fondamentale di osservazione, centrando l'attenzione sulla funzionalità del processo triangolare nell'infanzia e rimarcando l'importanza della compresenza dei tre partecipanti alla situazione interattiva. L'esercizio dell'*intersoggettività triangolare*, basato sulla capacità di sapersi "separare e riconnettere", assicura l'essere in relazione a tre e comprende diversi aspetti: in primo luogo l'essere in relazione sintonica durante tutte le configurazioni relazionali possibili che una relazione a tre contempla (ne sono state individuate al massimo quattro); secondariamente, l'essere in relazione sia nei contesti emotivi positivi sia in quelli negativi, in particolare nelle situazioni di conflitto e incertezza come anche in quelle di armonia; in terzo luogo l'essere in relazione in modo appropriato allo stadio evolutivo, vale a dire comunicare sentimenti nello stadio intersoggettivo oppure utilizzare una chiara segnalazione affettiva nello stadio sociale (Fivaz e Corboz, 2000).

Studiare i processi evolutivi all'interno di contesti triangolari è diventato oggi un tema centrale anche nell'ambito della psicologia dello sviluppo, poiché sta contribuendo ad allargare l'ottica degli studiosi, visto che mette in evidenza le capacità del bambino di stabilire precoci interazioni con più di un individuo contemporaneamente. Infatti i risultati delle ricerche sulle relazioni triangolari mettono in luce alcune specifiche competenze relazionali implicate in un sistema a tre, rispetto a quello diadico e in particolare:

- la capacità di stare nel rapporto con un altro e starne fuori;
- interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi o escludere qualcuno;
- la capacità di stare in interazione con gli altri così come di entrare e uscire dalle interazioni stesse (Byng-Hall, 1995, Fruggeri, 2002);

La maggior parte delle ricerche su questi temi si sono poste l'obiettivo di studiare le "configurazioni" triadiche (Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warney 1999; Nadel, Tremblay-Leveau, 1999), cioè il modo in cui i partecipanti gestiscono lo spazio relazionale aggregandosi in due forme interattive possibili: due partecipanti attivi e uno periferico (due più uno) o tre partecipanti attivi (tre assieme). Molto importanti sono anche i passaggi da una configurazione all'altra (micro-transizioni), poiché caratterizzate da una sequenza di destrutturazioni e ristrutturazioni della forma interattiva, che richiedono continui processi di coordinazione tra gli attori coinvolti. E' proprio questo processo di coordinazione che può risultare di grande interesse per lo studioso delle relazioni interpersonali: le transizioni da una configurazione all'altra possono essere viste, dal punto di vista delle dinamiche relazionali, come momenti cruciali che richiedono la capacità dei membri di coordinarsi tra loro (Cigala et al. 2008, 2009). Le configurazioni e le transizioni implicano capacità complesse quali quelle: di separarsi e di ricongiungersi con un altro partner o con altri partner, di tollerare di stare in una interazione in posizione periferica, così come di tollerare che l'altro stia in una posizione periferica, di prestare attenzione ai segnali degli altri, ecc.

Trattando del costrutto dell'intersoggettività in termini triangolari le autrici mettono in discussione la visione classica dello sviluppo della capacità di coinvolgimento dei bambini secondo la progressione che porta dalle competenze intersoggettive primarie a quelle secondarie. Come afferma Zavattini (2000) se nella ricerca classica l'unità di misura sul piano osservazionale era la massima duale, gli studi di Fivaz e del gruppo di Losanna si propongono di mettere in discussione questa scansione utilizzando premesse epistemologiche differenti.

Essi pongono come *base epistemologica* il concetto di triangolo interattivo, spostando maggiormente l'attenzione alle dinamiche processuali, alle trasformazioni, al cambiamento insito nelle relazioni e autoregolazioni organizzative del sistema d'interazioni. Ponendo l'intersoggettività come elemento fondamentale per comprendere come le persone imparano a coordinarsi tra loro e gestire le relazioni multiple in rete, Fivaz e coll. giustificano l'utilizzo della triade come base osservativa poiché la ritengono la condizione più probabile in cui un sistema possa compiere una transizione da uno stato già acquisito ad uno stato nuovo e più complesso (Fivaz, Corboz, 2000), introducendo quindi l'idea che la *precarietà* di una situazione

interattiva, rappresentata dalla presenza fisica di un terzo attore, possa mettere in evidenza le capacità di autorganizzazione di un sistema familiare.

L'analisi delle competenze triangolari condotte da Fivaz e Corboz (2000) ha prodotto una serie di interessanti risultati sul versante della psicodinamica delle relazioni familiari ma anche sul versante della psicologia dello sviluppo: in particolare sulle competenze di gestione attiva della relazione interpersonale (coordinazione), espresse già nei primissimi mesi di vita dai bambini, che contribuiscono a co-costruire con i genitori un campo di esperienza intersoggettiva che coinvolge minimo tre persone contemporaneamente.

Alla base della metodologia di osservazione proposta risiede un impianto teorico volto ad affrontare il campo dello studio delle relazioni e della comunicazione nella prima infanzia che, a partire dalle importanti intuizioni di Fogel sul concetto di *frame consensuale* (Fogel, 1993,1997), superano il concetto di diade come centro del sistema comunicativo nell'organizzazione e nello sviluppo della comunicazione. Per fare ciò le autrici attingono dai lavori pionieristici di Schelfen (1964) e Kendon (1990) che suggeriscono il concetto di *Formazione-F* per studiare e descrivere le interazioni di gruppo. Le origini di questi studi sull'interazione faccia a faccia risiedono in una matrice epistemologica di tipo sistemico relazionale. In particolare devono molto alle influenze su gli autori esercitate dal gruppo di Palo Alto e in particolare da Birdwhistell e Bateson, che mostrarono il valore di un approccio etologico per lo studio delle interazioni (Kendon, 1990). Le Formazioni-F fanno riferimento all'organizzazione geometrico-spaziale dei partecipanti; si pensi all'organizzazione spaziale- una linea o un cerchio- che assumono le persone mentre sono impegnate in una conversazione. Le formazioni letteralmente disegnano forme nello spazio e, come sottolinea Frascarolo:

"... è importante sottolineare che è impossibile ricostruire una formazione circolare facendo riferimento alla collocazione degli attori se presi due a due. Dobbiamo guardarli come un'unità, prendere in considerazione sia le loro relazioni come anche le loro collocazioni individuali nello spazio" (Frascarolo et al, 2005, pag. 303).

Un ulteriore elemento che caratterizza le Formazioni-F è la struttura gerarchica dei livelli che le costituiscono: una formazione organizzata attraverso lo sguardo si ottiene registrando i pattern interattivi più frequentemente messi in atto nel quadro degli orientamenti del corpo. Se l'orientamento del corpo rappresenta una cornice per

l'orientamento dello sguardo ciò implica che la prima è condizione necessaria (ma non sufficiente) perché si verifichi la seconda. La nozione di gerarchia delle Formazioni-F è in linea con la base empirica dei modelli di interazione e di dialogo genitore-bambino. Per esempio, Kaye e Fogel (1980) dimostrato che lo sguardo della madre è orientato verso il suo bambino in maniera più stabile di quanto non faccia il bambino nei suoi confronti; Fivaz (1991) ha dimostrato che la capacità di un genitore di tenere lo sguardo ad una distanza di dialogo durante un'interazione vis-à-vis è una condizione necessaria per tali tipi di interazioni e condizione necessaria per interazioni affettive. Infine, Frascarolo *et al* (1997) ha dimostrato che l'orientamento del corpo disegnato da tre partecipanti (genitori e figlio) e il corrispondente triangolo equilatero generato includendo tutti i partner, è una condizione necessaria per lo scambio di sguardi nelle interazioni triangolari.

Nell'esplorazione del gioco triangolare tra madre padre e bambino Fivaz e Corboz (2000) cominciarono a micro-analizzare le Formazioni-F presenti nei differenti livelli interattivi coinvolti nel gioco: l'orientamento e la distanza tra il bacino, il busto, le teste e gli sguardi dei partecipanti per arrivare a definire inoltre i segnali dell'espressione affettiva. Quindi osservando e sistematizzando le interazioni in tempo reale approfondirono le micro descrizioni necessarie ad elaborare un modello proveniente dalle funzioni-F che mettesse in evidenza quali livelli di interazione fossero necessari per raggiungere con successo l'obiettivo del gioco a tre. Queste funzioni sono:

- 1) la *partecipazione*: si riferisce a se e in che misura tutti sono inseriti nel gioco;
- 2) l'*organizzazione*: si riferisce a se e in che misura i partecipanti rispettano il loro ruolo;
- 3) la *focalizzazione*: se e in che misura ogni partecipante è concentrato nel gioco;
- 4) il *contatto affettivo*: se e in che misura ognuno è in contatto emotivo con gli altri;

Il modello osservativo delle competenze triangolari attinge molto dalle modalità di osservazione delle Formazioni-F, che pongono particolare attenzione ad indici di connessione propri della comunicazione non verbale (prossimità, orientamento del corpo e dello sguardo, connessione emotiva, ecc). Oltre all'interconnessione tra livelli gerarchici delle modalità di interconnessione, definite con il termine *configurazioni*, il modello teorico prende in considerazione le modalità di passaggio da una

configurazione all'altra, definite come *transizioni*. Esse sono rappresentate anche in questo caso da tutti quegli indici verbali e non che segnalano in modo più o meno manifesto, la volontà di un partecipante di modificare la sua posizione spaziale e relazionale nei confronti degli altri partecipanti all'interazione¹. Infine sono considerati significativi anche i momenti di break down comunicativo, definiti come *coordinazioni errate*, ma soprattutto le modalità con cui l'intero sistema familiare contribuisce a riparare a queste mancate coordinazioni, poiché coerentemente con le teorie della comunicazione descritte in precedenza queste situazione sono considerate fonte di apprendimento piuttosto che errori da evitare.

La situazione sperimentale e le procedure

Sulla base di queste premesse teoriche le competenze di coordinazione dei partecipanti vengono analizzate nel Lausanne Trialogue Play, un gioco relazionale che coinvolge tre componenti di una famiglia (madre, padre e bambino) i quali fatti accomodare in un laboratorio sono invitati dai ricercatori a seguire la seguente consegna:

“Buongiorno... vi chiediamo di giocare insieme, prima uno di voi con il bambino mentre l'altro rimane un po' in disparte, decidete voi chi vuole partire, poi l'altro con il bambino, poi tutti e tre insieme. Infine, voi genitori parlate fra di voi mentre il bambino gioca da solo. Avete circa dieci minuti..”

La lettura triangolare pone attenzione alle modalità dei partecipanti di gestire la situazione relazionale assecondando le regole contenute nella consegna, la quale contiene una finalità relazionale implicita: ogni partecipante deve sapersi coordinare con gli altri e contemporaneamente assumere le diverse posizioni -attivo partecipante o osservatore periferico- che il gioco costringe a sperimentare.

Le tipologie di formazione suggerite dalla consegna sono quattro:

- 1) due più uno (madre e bambino con padre osservatore periferico);
- 2) due più uno (padre e bambino attivi con madre osservatrice periferica);
- 3) tre assieme (madre, padre e bambino coinvolti attivamente nel gioco);

¹ Le transizioni e le competenze necessarie per affrontare il passaggio da una configurazione all'altra sono state poi oggetto di ulteriori approfondimenti da parte di un gruppo di studiosi (Fruggeri e coll. 2002; 2005; Cigala e coll. 2009) che hanno cercato di tradurre in costrutti relazionali tali dinamiche di passaggio.

4) due più uno (padre e madre coinvolti attivamente mentre il bambino è osservatore periferico);

Le interazioni di gioco vengono videoregistrate e osservate attraverso uno schema di osservazione che è volto a individuare i processi di coordinazione che si instaurano tra i partecipanti che definiscono a loro volta il frame consensuale e i processi di coregolazione propri della coordinazione intersoggettiva.

Esso sono schematicamente sintetizzabili in:

- configurazioni
- transizioni
- coordinazioni errate e riparazioni

Questi processi verranno di seguito brevemente descritti

Le configurazioni

Esse sono definibili come spazio transazionale sostenuto dai partner per mezzo della loro posizione e del loro orientamento (Kendon, 1990). Il gioco di continue coordinazioni tra i partecipanti -a partire da livelli diversi di interazione motoria riguardanti la parte inferiore del corpo; la parte superiore del corpo; la testa e lo sguardo; le espressioni- definisce un framework interattivo che contribuisce a costruire una formazione che comunica attraverso i movimenti del corpo chi è via via incluso nell'interazione. Durante il gioco possono essere veicolati messaggi del tipo "tutti inclusi", quando tutti i partecipanti sono coinvolti durante la fase tre assieme, oppure di "due inclusi e uno escluso" durante un'interazione "due più uno" che vede coinvolti il padre e il bambino con la madre in posizione periferica (Fivaz, Corboz, 2000, p 53). Il modello prevede che le modalità di coordinazione tra i partecipanti possano essere suddivise in quattro livelli, per essere meglio osservate e comprese, organizzate in una gerarchia piramidale che definisce la condizione necessaria ma non sufficiente dei livelli precedenti.

I quattro livelli sono:

- *Partecipazione* (se tutti vengono inclusi nell'interazione di gioco): è la più semplice delle quattro funzioni poiché richiede solo che tutti siano inclusi nell'interazione. È la funzione meno variabile nel tempo dal momento che deve rimanere stabile dall'inizio alla fine del gioco;

- *Organizzazione* (se e quale bambino rispetta il proprio ruolo nell'interazione): è una funzione più complessa rispetto alla partecipazione: definisce le regole di chi “si rivolge a chi e quando”;
- *Attenzione focale* (se e quale bambino presta attenzione alle attività di gioco): l'attenzione congiunta è una funzione più complessa e rapida rispetto alle precedenti, in quanto riuscire a seguire e a focalizzarsi assieme per prestare attenzione alle attività di gioco richiede molte coordinazioni diverse e implica numerosi cambiamenti;
- *Contatto affettivo* (se e come i partecipanti condividono uno stato affettivo): l'interazione di gioco richiede implicitamente di stabilire e mantenere un'intimità emotiva. Da tale “essere in relazione” emergono momenti di divertimento condiviso del gioco. Il contatto affettivo è la funzione più complessa e più variabile nel tempo in quanto richiede molte coordinazioni in tempi brevi;

Come anticipato il modello è stato costruito sull'assunto, confermato anche da ricerche successive, che i quattro livelli delle funzioni del gioco sono gerarchicamente interconnessi (Frascarolo *et al.*, 2004). Ciò significa che più ci spostiamo verso i livelli più alti del frame work interattivo, e più complessi e variabili nel tempo risultano gli scambi di segnali in quanto sono necessarie coordinazioni sempre più precise e raffinate. I quattro tipi di formazione (tre formazioni due più uno che hanno protagonisti e osservatori periferici differenti e il tre assieme), che servono le quattro funzioni nei quattro livelli di interazione, costituiscono il frame work triangolare.

Quindi la partecipazione è condizione necessaria ma non sufficiente perché si abbia organizzazione, così come l'organizzazione è condizione necessaria ma non sufficiente perché si abbia focalizzazione e lo stesso per il contatto affettivo. I livelli gerarchici sono identificabili attraverso indici di comunicazione verbale e non che, secondo la teoria delle Formazioni-F (Kendon, 1970), sono riconducibili ad essi.

Più in particolare:

1. *orientamento corporeo* dei partecipanti (in particolare il bacino e il busto) definiscono la *partecipazione* e l'*organizzazione*;
2. *orientamento dello sguardo* (volto a condividere un focus attentivo) definisce la focalizzazione attentiva;

3. *espressione facciale* (mimica facciale) e la *condivisione affettiva* (espressione dell'emotività) definiscono il contatto affettivo;

Gli studi di Kendon (1990), a partire dall'analisi del comportamento umano stabiliscono che le formazioni si basano sul continuo e reciproco aggiustamento di segnali intercorporei che sono legati tra loro in modo reciproco: ad esempio i pattern di coordinazione della posizione del bacino e del busto fanno da cornice contestuale agli sguardi tra i partecipanti. Secondo questo punto di vista, per meglio essere compreso, il comportamento interattivo può essere analizzato a partire da differenti livelli direttamente connessi a varie parti del corpo (bacino, busto, viso), inoltre i livelli interattivi sono tutti strettamente interconnessi tra loro: ad esempio, in questo tipo di formazioni spaziali sono gli orientamenti del bacino e del busto che fanno da contesto agli orientamenti dello sguardo, determinando la cornice interattiva. Ciò significa che la formazione costituita sulle informazioni posturali è più "significativa" nella gerarchia dei livelli comunicativi; seguendo questo tipo di ragionamento la teoria delle formazioni interattive postula che la formazione basata su indici posturali è condizione necessaria ma non sufficiente per la formazione fondata sugli sguardi. Schelfen (1964) e Kendon (1990) hanno fatto espliciti riferimenti alla teoria generale dei sistemi per definire le Formazioni-F, in particolare accentuando l'aspetto della struttura gerarchicamente costituita nelle formazioni. La nozione di gerarchia nelle Formazioni-F è stata mutuata dai modelli empirici che analizzano il dialogo tra genitori e figli (Kaye, Fogel, 1980; Fivaz-Depeursinge, 1991; Frascarolo et al., 1997). Il punto fondamentale risulta essere che, per meglio analizzare le interazioni tra gli esseri umani, una gerarchia di livelli interrelati può risultare funzionale a mettere ordine nella loro complessità. Inoltre il concetto di gerarchia non è solo applicabile agli individui che vogliono formare una diade o una triade, ma a tutti quegli elementi che interagendo l'uno con l'altro vanno a formare un sistema interattivo.

Le transizioni:

Il modello LTP prevede l'analisi delle fasi di coinvolgimento/de-coinvoglimento che caratterizzano il passaggio da una configurazione all'altra. Esse sono analizzate separatamente a tre livelli: orientamento del corpo, sguardo e contatto affettivo. I passaggi da una formazione interattiva ad un'altra non sono eventi "tutto o nulla", ma sono caratterizzati da una serie di segnali e di movimenti che marcano l'inizio e la fine

di una transizione (segnali di annuncio) e da aggiustamenti in corso d'opera che contribuiscono alla coordinazione dei partecipanti (de-coinvolgimento parziale o totale; ri-coinvolgimento). È necessario specificare che le modalità di coinvolgimento/de-coinvolgimento sono analizzate considerando il contributo di tutti e tre i partecipanti contemporaneamente. Le modalità di intendere le transizioni e i criteri di codifica sono stati desunti da alcuni modelli teorici caratteristici della ricerca sull'interazione faccia-a-faccia (in particolare dallo studio di Kendon (1976) sulle Formazioni-F). Egli è stato il pioniere nell'esplorazione di questi processi studiati a partire dall'analisi di come gli innamorati, seduti sulle panchine di un parco, riuscissero a coordinare i movimenti nelle sequenze in cui si baciavano (Kendon, ibidem). È importante sottolineare che una transizione senza problemi è talmente rapida da imporsi alla nostra percezione per la sua semplicità e ovvietà. Le coordinazioni che sono alla base vengono attuate senza essere notate. Viste al rallentatore svelano tuttavia una danza meravigliosa. In breve, il modello della transizione proposto dalle autrici comprende due passi principali: quello preparatorio e quello relativo alla transizione vera e propria. Ognuno di essi è diviso in due fasi, una decostruzione e una ricostruzione. Nel primo passo viene messa in atto una edizione meno evidente della transizione, tramite una decostruzione che fa ritornare alla configurazione precedente. Le due fasi costituiscono rispettivamente l'annuncio e la ratifica della transizione; nella transizione vera e propria, invece, viene costruita la configurazione successiva. Questi passi principali possono essere marcati da eventi affettivi che servono a delimitare i confini. Per concludere, se ritorniamo indietro e analizziamo i momenti precedenti alla transizione, è possibile individuare molti eventi che la preannunciano, fino a quando tutti i partner sono pronti alla transizione vera e propria.

<u>Passi della transizione:</u>
Prima fase: la prima fase della transizione è costituita da due parti differenti
Prima parte: nella prima parte della fase di transizione si assiste alla preparazione alla transizione con inizio di decostruzione della configurazione precedente (<i>Annuncio</i>) e un breve ritorno alla configurazione precedente.
Seconda parte: nella seconda parte si assiste alla parziale : ri-costruzione della nuova configurazione (<i>Ratifica</i>).
Seconda fase: la seconda fase è costituita da un'unica parte
Transizione: fase di passaggio vero e proprio alla nuova configurazione

Tabella 1. I passi della transizione nel modello di Losanna

Coordinazioni errate e riparazioni:

Se la coordinazione è in sostanza il passaggio da stati armonici a stati disarmonici il lavoro di continue calibrizioni e ricalibrizioni riflette un processo di progressiva armonizzazione che può ricordare una danza e richiede quindi molto lavoro. Diversi autori hanno sottolineato come normalmente trascorriamo più tempo in stati disarmonici e nelle fasi di passaggio fra uno stato e l'altro che in condizioni di armonia. Tronik e Cohn (1989 TP), ad esempio hanno mostrato che la madre e il bambino, nel dialogo di gioco, non trascorrono più del trenta per cento del tempo in stati armonici. Gli interazionisti si riferiscono ai movimenti di passaggio da stati armonici a quelli disarmonici come a “coordinazioni errate”, “errori interattivi” e “riparazioni” o “disgiunzioni” e “raddrizzamenti”. Di fatto, nonostante la connotazione negativa a cui potrebbe rimandare questa terminologia tali autori ritengono che le “riparazioni” siano caratteristiche tipiche delle interazioni” (Tronik, Chon, 1989). Il punto è che tutti noi mettiamo in atto coordinazioni errate e riparazioni durante le nostre interazioni quotidiane. Il modello mette in evidenza diverse tipologie di riparazione alle coodinazioni errate in funzione delle le diverse tipologie di alleanze familiari: nelle alleanze più fluide i processi di riparazione sono rapidi, flessibili e non determinano rotture nel corso del gioco; mano a mano che le riparazioni diventano più faticose, sono lente e poco flessibili le cadute dell'attenzione determinano un calo del contatto affettivo che fa sì che le transizioni diventino sempre più irregolari e nuove coordinazioni errate si aggiungano alle precedenti. Nelle alleanze più problematiche le transizioni sono momenti che contribuiscono ad aggravare la situazione a causa dei marcati cambiamenti nei ruoli, le transizioni appaiono tortuose e le coordinazioni errate non solo non vengono riparate ma finiscono per essere amplificate.

Principali risultati: rivisitare le triangolazioni dal punto di vista evolutivo

Rivisitare lo sviluppo del bambino nel contesto del triangolo primario ha portato ad esplorare il sistema familiare e a esaminare la relazione fra il bambino e i suoi genitori. L'importanza del processo triangolare e la sua novità, in una prospettiva di sviluppo precoce, hanno portato gli autori a evidenziare questa tematica, dato che le definizioni di triangolazione apparivano parziali dal punto di vista normativo in quanto si focalizzavano principalmente sull'esclusione o sulle distorsioni. La triangolazione è,

essenzialmente, un processo. La sua funzione è quella di stabilire e mantenere l'essere in relazione a tre nelle situazioni cariche dal punto di vista affettivo.²

I criteri selezionati per valutare tale processo hanno messo in evidenza che:

In primo luogo i bambini e i loro genitori sanno differenziare efficacemente i quattro triangoli che costituiscono la loro relazione a tre, considerando i ruoli attivi e quelli di terzo. Si noti che questo criterio corrisponde al concetto di sistema così come i fondatori di questa teoria lo concepiscono (Bertalanffy, 195; Piaget, 1967).

Secondariamente il bambino e i genitori attivano delle strategie triangolari che attestano la coordinazione dell'attenzione e degli affetti rispetto agli altri due partner e sono appropriate allo stadio evolutivo del bambino. Si tratta di strategie che permettono di promuovere la crescita della relazione a tre.

In terzo luogo la differenziazione dei quattro angoli riguarda tre contesti emotivi chiave: armonia, conflitto e incertezza. Quest'ultima stimola, nell'LTP, la messa in atto di strategie di triangolazione da parte del bambino durante il primo anno di vita. Questa prospettiva è in linea con le concezioni attuali che enfatizzano la funzione svolta dalle emozioni per stabilire, mantenere o alterare la relazione tra organismo e ambiente. D'altro canto mentre la teoria clinica generalmente sottolinea il conflitto nella triangolazione, la definizione proposta dalle autrici ne specifica anche le caratteristiche affettive positive.

Da questi criteri sono emersi quattro diversi processi di triangolazione, specifici delle varie alleanze: *differenziati*, *limitati*, *volti a deviare i conflitti* e *paradossali-indifferenziati*. Tali processi sono ampiamente influenzati dagli stili di triangolazione dei genitori e il bambino ne è parte attiva. Essi ricoprono, inoltre, una gamma che va dalla differenziazione più chiara dei triangoli alla confusione, dalle strategie più efficaci e più appropriate allo stadio evolutivo a quelle meno efficaci e appropriate. I criteri di adeguatezza vengono dello stadio evolutivo intersoggettivo vengono quindi soddisfatti nei primi due casi: nella triangolazione differenziata e in quella limitata. Nelle forme di deviazione del conflitto e paradossali, le distorsioni di significato dimostrano la restrizione del repertorio emotivo dei partecipanti.

² Il processo triangolare così inteso non richiede solo operazioni affettive ma anche cognitive: le emozioni e la cognizione sono coinvolte sia che siano sullo sfondo o in primo piano come affermato da varia autori tra i quali Damasio (1994). Analogamente, diversi studiosi dello sviluppo ritengono che la regolazione interattiva degli affetti sia un aspetto fondamentale dello sviluppo del primo anno.

In conclusione chiedendosi se il bambino di tre mesi è in grado di coordinare la sua attenzione con due persone e di condividere con loro gli affetti ha permesso di “aprire un mondo nuovo” (Fivaz, Corboz, 2000, p 221). A partire da questi studi sembra poco plausibile attendersi che i bambini attendano la comunicazione referenziale per gestire le interazioni triangolari con i genitori. Forse l’argomentazione più convincente è che le interazioni che coinvolgono una persona in posizione di terzo e, successivamente, in posizione di referente sono necessariamente più “stimolanti per la mente” di quelle che coinvolgono un oggetto. Quando i genitori rispondono appropriatamente, si creano degli stati di “espansione della consapevolezza a tre” per tutte le parti coinvolte (Tronick, 1988).

Come sostengono le autrici, le interazioni triangolari non riducono in alcun modo l’importanza delle interazioni diadiche costituenti il triangolo madre-padre-bambino. Esse, tuttavia, ci spingono a cambiare la nostra visione della competenza sociale del bambino piccolo, delle origini della triangolazione e dell’importanza delle risposte congiunte dei genitori, nella vita precoce, per lo sviluppo dell’intersoggettività familiare.

1.4.3 *Due modi di studiare l’intersoggettività a confronto*

In conclusione il modo di studiare l’intersoggettività, dagli studi classici a quelli più recenti rivela alcuni punti in comune che possiamo così sintetizzare:

- l’attenzione all’interazione: infatti entrambe centrano l’attenzione, a partire dalla condivisione di un focus attentivo, sulle capacità degli attori di sviluppare un dialogo comunicativo che, attraverso continue coordinazioni tra gli agenti, ha l’obiettivo di generare la condivisione di stati affettivi;
- l’attenzione alla reciprocità e al contributo che ogni attore porta nel generare e sostenere un contesto interattivo e come ciò può trasformarsi in un’occasione di scambio di senso e significato;
- l’osservazione di comportamenti interattivi sia in base a indici non verbali più marcatamente inter-corporei (come l’orientamento fisico, la postura, gli sguardi, la mimica facciale), sia in base a indici verbali (co-costruzione dei significati attraverso il linguaggio) e il forte legame di costruzione reciproca tra questi due indici;
- l’attenzione agli aspetti evolutivi, cioè a come questi processi si snodano nel corso dell’arco di vita;

Ciò che distingue in maniera forte le due prospettive invece è:

- l'utilizzo di differenti basi osservative: le differenze rispetto sulla base osservativa (diadi o triadi) nascondono anche differenze di tipo epistemologico. Infatti in una base di osservazione a tre viene enfatizzato il ruolo di un terzo fisicamente presente (invece che un oggetto) e ciò per mettere in risalto le capacità di coordinazione reciproca tra i partecipanti (le competenze triangolari) esaltando le risposte del sistema familiare in situazioni *precarie*. Le competenze triangolari sono intese come capacità di “disconnessione” (stare dentro/stare fuori; saper transitare) che riguardano tutti i partecipanti dell'interazione (compresi i bambini) fondamentali per condividere e sostenere in modo opportuno uno spazio interattivo, alternando il ruolo di partecipante attivo a quello di periferico. Ciò è particolarmente significativo poiché permette di porre maggior attenzione a come gli attori gestiscono il passaggio da stati armonici a stati disarmonici considerati caratterizzanti le interazioni quotidiane.

1.5 Nuove prospettive sulle capacità di interazione sociale tra pari

La possibilità di focalizzare l'attenzione sulle capacità di interazione dei bambini nella prima infanzia, e in particolare gli studi compiuti sullo sviluppo delle competenze intersoggettive tra bambini e adulti, ha probabilmente influenzato anche la ricerca sulle capacità di interazione sociale tra pari. Non sembra essere casuale il fatto che, recentemente, alcuni studiosi si siano domandati se le caratteristiche emerse dagli studi sulla interazione adulto-bambino possono essere estesi anche alle interazioni di gruppo, intendendone con ciò la forma più semplificata: la triade (Selby e Bradley, 2003; Ishikawa e Hay, 2006). Infatti sembra interessante analizzare le interazioni di gruppo attraverso un approccio teorico e una conseguente metodologia di analisi che prende in considerazione la capacità degli esseri umani di interagire con più di un partner contemporaneamente. Se consideriamo che la forma più semplice di gruppo è la triade, secondo alcuni autori sembra probabile che le abilità di interagire con più di un pari alla volta siano manifestate e quindi osservabili in un contesto triadico (Hay, Caplan, Nash, 2009). Tuttavia attualmente lo sviluppo di questa forma di interazioni è quasi completamente sconosciuto poiché le dinamiche di gruppo sono per la maggior parte analizzate utilizzando metodologie di analisi diadiche e sono molto carenti gli studi che coinvolgono tre bambini alla volta (Rubin, Bukowski, Laursen, 2009) se si escludono i

lavori di Ishikawa e Hay (2006) e Selby e Bradley (2003).

Più in particolare Ishikawa e Hay (2006) studiano le capacità di coinvolgimento triadico in bambini di due anni. Gli autori dimostrano come bambini di circa due anni in un contesto triadico mettano in atto ripetuti comportamenti di coinvolgimento a tre, oltre che a evidenziare capacità di estendere un dialogo inizialmente diadico ad un terzo partecipante. Per analizzare le interazioni gli autori hanno riadattato uno schema utilizzato originariamente per l'analisi di triadi familiari da Parke (1979) e in base ad esso sono stati individuati tre tipi di pattern di influenza: *monadiche*, *diadiche* e *triadiche*. In base a questa modalità di analisi emerge che i bambini mostrano nel gioco proposto più del 70 % di interazioni di tipo triadico. Ciò ha permesso di riconsiderare i risultati di precedenti studi, ad esempio quelli effettuati da Hartup (1983) e McGrew (1972), che avevano affermato che le modalità interattive predominanti in bambini di due anni erano di tipo diadico.

Lo studio di Selby e Bradley coinvolge invece triadi di bambini di 6 mesi che, in uno studio di caso, sono stati osservati per mettere in evidenza la presenza di competenze intersoggettive nei bambini di questa età. I bambini sono osservati attraverso una metodologia qualitativa basata sulla descrizione narrativa dei comportamenti comunicativi osservati nei bambini. Gli autori concludono che studiando i piccoli attraverso la lente delle capacità intersoggettive espresse in un contesto di piccolo gruppo (la triade) emerge con forza la capacità di gestire contemporaneamente più di una persona alla volta e di condividere comportamenti significativi per i partecipanti come prodotto delle interazioni di gruppo. In particolare secondo gli autori proprio lo studio dell'intersoggettività, intesa come capacità di condividere senso e significato dell'interazione tra pari attraverso azioni coordinate, può rappresentare un prolifico terreno di riflessione per affrontare il tema della natura delle capacità dei bambini volte alla gestione di un contesto interattivo.

I risultati evidenziati da questi lavori sono significativi per porre le basi di una riflessione sul tema dell'analisi delle interazioni in piccolo gruppo che non abbia alla base un "pregiudizio matricentrico" (Denham e coll. 1991) e quindi si interroghi sulle capacità di connessione multipla dei bambini. Nonostante ciò questi studi mettono in evidenza alcuni limiti: innanzi tutto, in particolare il lavoro di Ishikawa e Hay, mostra un limite teorico/metodologico evidente: le modalità di analisi delle interazioni utilizzate per l'analisi della comunicazione in un contesto a tre sono riconducibili ad un

modello di tipo diadico/sequenziale. Come si può osservare dalla figura n°2, che riproduce il modello di Parke (1979) utilizzato per analizzare le interazioni, in questo studio le modalità di comunicazione tra i partecipanti vengono intese attraverso una logica emittente-ricevente: in questa logica si presuppone che i partecipanti all'interazione abbiano una rappresentazione di ciò che viene comunicato dal partner e che tali rappresentazioni discrete vengano trasmesse poi come messaggi, quello che Morganti (2010) definisce teoria della “*comunicazione interpersonale per stati discreti*”. Questo comporta che la possibilità che possa essere rilevata la capacità dei bambini di gestire contemporaneamente due interlocutori è esclusa a priori dalla modalità di analisi proposta che quindi si definisce, intrinsecamente, diadica (Bradley e Selby, 2006, p 206). In secondo luogo entrambe le ricerche condividono il limite di concentrarsi sulla rilevazione delle tipologie di interazioni triadiche. Ne rilevano quindi l'esistenza, ma non mettono in evidenza quali sono le competenze necessarie per gestire una relazione complessa come quella a tre.

Table 1. Patterns of Social Influence in Triads (from Parke *et al.*, 1979)

Preceding Interaction: Move 1 (AB or AC)		Following Interaction: Move 2 (BA or BC, CA or CB)		
Influence Source	Primary Recipient	Secondary Influence Source	Secondary Recipient	Type of Influence
A	B	B	A	Dyadic or direct
			C	Transitive
	C	C	A	Circular
			B	Parallel
	B	B	A	Dyadic or direct
			C	Transitive
C	C	A	Circular	
		C	Parallel	

Figura 2. Tabella riadattata da Ishikawa e Hay (2006)

Tuttavia, nonostante i limiti descritti, questi studi aprono la strada ad ulteriori quesiti e necessità di indagine relativi al tema in oggetto: ad esempio, come abbiamo potuto constatare, sono pochi gli studi che mettono in evidenza la possibilità dei bambini di gestire un contesto plurimo; questi studi si sono limitati a individuare l'esistenza di momenti di condivisione a tre ma non si sono concentrati sulle competenze necessarie a

gestire questa situazione; infine è completamente assente una mole di studi significativa sul tema delle capacità di interconnessione in gruppo che coinvolga anche bambini di diverse fasce di età (ad esempio di età prescolare o scolare).

1.6 Riflessioni conclusive

In conclusione abbiamo potuto constatare nella prima parte che le modalità di studio delle modalità di interazioni che coinvolgono i bambini e i loro adulti significativi hanno sofferto di un “pregiudizio monotropico” e “matricentrico” che ne ha condizionato le modalità di studio, probabilmente esercitando un’influenza indiretta anche gli studi tra pari. Entrambe questi temi hanno sofferto sia a livello teorico sia a livello metodologico della predominanza di una matrice diadica che ne ha condizionato i quesiti e le modalità di studio. Recentemente nuove modalità di studiare le interazioni sociali tra bambini e adulti significativi hanno aperto la strada anche alla possibilità di una riformulazione degli studi sulle competenze interattive tra pari. A partire dalle riflessioni critiche sul monotropismo proposto da alcune teorie evolutive (Nash, 1995) si è assistito all’ampliamento della base osservativa che da diadica è diventata triadica. Ciò ha premesso che alcuni studiosi abbiano cominciato ad intravedere un legame tra le modalità di interagire in famiglia e le modalità di interagire nel gruppo di pari (Barret e Hinde, 1988; Dunn, 1993; Kneppner e coll. 1982) e ad ipotizzare che fosse possibile che alcune forme di strategie triadiche che sono visibili nel contesto familiare siano anche riscontrabili nelle interazioni tra pari.

Tuttavia, ancora oggi, sebbene molti ricercatori abbiano sottolineato che l’analisi delle interazioni tra pari potrebbero rappresentare un ottimo contesto per analizzare le capacità intersoggettive e il loro sviluppo (Brownell, Nichols e Svetlova, 2005) la maggior parte degli studi più recenti sulle capacità intersoggettive dei bambini, anche a tre, concentra l’attenzione sulle interazioni adulto-bambino (Parise, Cleveland, Constabile e Stirano, 2007; Tomasello, Carpenter, Call, Behane e Moll, 2005; Fivaz e Corboz, 2000), generando contesti di ricerca in cui è evidente la asimmetria relazionale tra i partecipanti. Gli stessi Hay, Caplan e Nash a conclusione delle riflessioni sul legame tra intersoggettività e interazioni di gruppo si auspicano che:

“[si progettino NDR]... nuove ricerche che ampliano questi risultati [riguardo l’intersoggettività, NDR] e adattino paradigmi usati nello studio sull’intersoggettività tra i

bambini e le loro madri che potrebbero chiarificare la natura delle capacità dei bambini stessi, ma non a partire dal ruolo di scaffolding offerto dalla madre” (op.cit. p. 136)

D'altra parte, come abbiamo visto, gli studi tra pari che hanno coinvolto contemporaneamente tre bambini alla volta spesso mostrano limiti evidenti: si sono concentrati poco sulle competenze necessarie a gestire i contesti plurimi e spesso si riscontrano anche incongruenze tra i presupposti teorici e le metodologie osservative utilizzate.

Proprio a partire da questa cornice si suggerisce la possibilità di utilizzare l'intersoggettività triangolare (Fivaz, Corboz, 2000; Fruggeri, 2002, 2005; Cigala *et al.* 2008, 2009, 2010) per sintetizzare la complessa dinamica di coordinazioni necessarie agli interattori per connettersi e gestire relazionalmente le situazioni sociali che richiedono una gestione contemporanea di più relazioni, mutuando queste competenze dai contesti asimmetrici (adulti-bambino) a contesti simmetrici (bambini-bambini).

In primo luogo, dal punto di vista teorico, esse sottendono importanti abilità psicologiche per la gestione comune di un contesto interattivo complesso: per quanto riguarda le configurazioni emerge la capacità di stare nel rapporto con l'altro, la capacità di starne fuori, e la capacità di interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi né escludere nessuno; le transizioni invece implicano la capacità sia di de-costruzione di modelli interattivi sia la ri-costruzione di nuovi modelli interattivi.

Inoltre utilizzare le competenze intersoggettive triangolari permette di rilevare dimensioni dinamiche e processuali, co-emergenti dalla pratica interattiva.

A questo punto sembra legittimo porsi delle domande riguardanti le competenze di coordinazione triangolare esercitate in contesti che hanno gradi di affettività e di responsabilità della cura differenti da quello esplorato dall'LTP³, come ad esempio nel caso delle relazioni tra pari nei contesti educativi. Se il passaggio dalla base osservativa minima dalla diade alla triade fornisce informazioni aggiuntive relativa allo sviluppo delle relazioni interpersonali nell'infanzia alcune domande relative ai processi di

³ Coerentemente con gli obiettivi della ricerca e con le metodologie di indagine sull'intersoggettività, il modello LTP analizza le competenze triangolari in un contesto, quello familiare, molto caratterizzato dal punto di vista affettivo e chiaramente sbilanciato verso gli adulti dal punto di vista della responsabilità e della cura. I partecipanti sono posti in una condizione interattiva in base ad una richiesta dei ricercatori e le modalità di coordinazione sono esercitate in una situazione in cui, affettivamente e culturalmente, gli adulti sono maggiormente responsabili dei bambini.

interazione sociale e alle competenze per gestirli diventano particolarmente significative:

- 1) se gli schemi inter-corporei costruiti nella prima infanzia hanno un'influenza sullo sviluppo della nostra mente ed in particolare sulle capacità di mettersi in relazione interpersonale con più di una persona alla volta, in che modo le competenze triangolari si esprimono anche nelle relazioni interpersonali meno connotate affettivamente e meno sbilanciate rispetto alla responsabilità e alla cura rispetto all'ambito familiare?
- 2) che peso assumono queste competenze nell'analisi di situazioni interattive che necessitano, per definizione, di capacità di gestione contemporanea di più di un attore, come ad esempio i contesti di piccolo gruppo?

In base a quanto detto le competenze intersoggettive triangolari possono rappresentare una significativa chiave di lettura per approfondire le modalità con cui i bambini gestiscono le relazioni in situazioni che necessitano della gestione contemporanea di più persone.

Capitolo 2

Una metodologia per analizzare le competenze intersoggettive triangolari tra pari

Come abbiamo visto nel primo capitolo lo sviluppo degli studi sulle relazioni interpersonali tra bambini e adulti (Fivaz, Corboz, 2000; Fruggeri, 2002, 2005; Cigala *et al.*, 2008, 2009; 2010) è stato accompagnato da una ridefinizione di ordine teorico e metodologico che ha consentito di mettere in luce le capacità dei bambini nel gestire contemporaneamente relazioni multiple. Ciò ha influenzato a sua volta anche gli studi sulle capacità di gestione relazionale in piccoli gruppi di pari (Ishikawa, Hay, 2006; Bradley, Selby, 2003). Queste ricerche hanno mostrato che i bambini già a partire da sei mesi di età riescono a gestire più di una relazione contemporaneamente in una situazione che prevede la compresenza di tre bambini alla volta, liberandosi di un “pregiudizio diadico” che ha condizionato molta parte della ricerca in questo campo. Secondo questi autori per capire meglio come i bambini interagiscono in gruppo è opportuno comprendere come e attraverso quali competenze essi gestiscono situazioni in cui è necessario tenere presente più relazioni nello stesso tempo. Abbiamo visto inoltre come, nonostante a livello teorico sia ormai riconosciuta l'importanza di studiare queste modalità di gestire l'interazione tra pari, da un'analisi della letteratura emerge tuttavia che le qualità di queste capacità interattive sono ancora scarsamente studiate. Una migliore comprensione di quelle che sono le qualità delle competenze intersoggettive dei bambini potrebbe contribuire, a sua volta, ad una migliore comprensione dei fattori che definiscono la qualità dell'interazione tra pari. In questa prospettiva le spiegazioni basate tradizionalmente su caratteristiche individuali, definite attraverso indici di pro socialità (come ad esempio cooperazione, reciprocità, altruismo) e qualità affettiva delle relazioni (amicizia), si possono arricchire di informazioni che ci derivano dalle qualità emergenti dell'interazione. L'esito di un'interazione infatti non può essere considerato come il mero prodotto di un comportamento o di una somma di comportamenti ma, piuttosto, come sostiene Fruggeri (2009), come l'esito di un'azione congiunta su cui nessuno degli interlocutori ha un controllo unilaterale. In un rapporto interpersonale ogni comportamento individuale influenza ed è influenzato dal comportamento degli altri; qualunque cambiamento in uno dei cambiamenti del gruppo

innesca un cambiamento in tutti gli altri e nelle modalità di funzionamento dell'intero sistema (Fruggeri, ibidem).

2.1 Obiettivi della ricerca

Lo scopo generale di questa ricerca risiede nell'analisi delle qualità delle competenze interattive necessarie per gestire una situazione di piccolo gruppo di pari in età scolare. Le capacità di interazione sociale utili per gestire questi contesti saranno intese nella particolare declinazione della "regolazione delle distanze" proposta nello studio dell'*intersoggettività triangolare* (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, Carneiro, Wasem, 2002; Stern, 2005). A partire dall'analisi delle competenze intersoggettive triangolari si verificherà quindi l'emergere di pattern ricorrenti di coordinazione che consentano di definire alcuni *stili interattivi* comuni a più triadi e se la differenza tra gli stili può essere ricondotta alla composizione iniziale delle triadi stesse in termini di legame affettivo o caratteristiche pro-sociali dei bambini definite prima dell'interazione.

Inoltre questa ricerca ha lo scopo di esplorare una metodologia che permetta di osservare l'interazione fra tre partner in modo processuale, cioè come fenomeno unitario e non sequenziale, in cui quello che conta non sono solo le azioni di ciascuno ma la rete risultante dalle azioni congiunte.

Per rispondere agli obiettivi generali della ricerca sono stati compiuti due studi.

Obiettivi del primo studio: il primo studio ha lo scopo di verificare se le competenze di base dell'*intersoggettività triangolare* (saper stare dentro/fuori le relazioni e saper passare da una forma interattiva all'altra) emerse dall'analisi delle interazioni tra bambini e due adulti, caratterizzano anche l'interazione di tre bambini della stessa età. Saranno quindi verificate la presenza/assenza e la qualità di tali competenze mentre i bambini realizzano un compito, guidati, come negli studi di riferimento, da consegne di tipo "relazionale", che prevedono il loro alternarsi nei ruoli di partecipanti attivi e periferici. Per meglio comprendere le competenze di gestione multipla delle situazioni a tre si osserveranno quindi le interazioni attraverso le unità di analisi delle configurazioni, delle transizioni e delle coordinazioni errate (Fivaz, Corboz, 2000; Fruggeri 2002, 2005; Cigala et al., 2008).

Sarà inoltre verificato in che misura gli stili interattivi identificati possano essere ricondotti alla qualità del legame affettivo in base al quale sono state composte le triadi (amici/non amici).

Obiettivi del secondo studio: nel secondo studio la qualità delle competenze intersoggettive triangolari sarà studiata in una situazione di gioco libero da consegne relazionali e con una particolare strutturazione del setting interattivo. Nella fase iniziale dell'interazione di gioco verrà imposto infatti ai partecipanti di passare da una forma di gioco diadica ad una triadica. Ciò è interessante poiché comporta mettere in atto competenze intersoggettive sia da parte di chi entra sia da parte di chi accoglie: chi entra deve inserirsi in un gioco già iniziato eventualmente caratterizzato da ruoli e alternanze già ben definite; chi accoglie invece deve de-costruire una configurazione interattiva già presente e ridefinire in pochissimo tempo ruoli interattivi assunti fino a quel momento, per trovare un assetto nuovo che tenga in considerazione le esigenze di tutti i partecipanti. Successivamente richiede ai partecipanti di coinvolgersi in un gioco interattivo a tre e di co-gestirlo per circa cinque minuti. Questo gioco -la costruzione della torre di mattoni Giant Jenga- per poter essere realizzato necessita che tutti i partecipanti alternino in modo coordinato momenti in cui si è partecipanti attivi a momenti in cui si è partecipanti periferici.

Anche in questo caso verranno utilizzate le tre unità di analisi che caratterizzano le competenze intersoggettive triangolari (configurazioni, transizioni e coordinazioni errate) e che definiscono le capacità necessarie alla gestione di un contesto multiplo.

2.2 Aspetti metodologici

La modalità di registrazione dei dati, le unità di analisi e il sistema di codifica sono comuni ad entrambi gli studi.

2.2.1 Il metodo utilizzato per la registrazione dei dati

Poiché uno degli obiettivi di questa ricerca riguarda l'individuazione di strumenti di rilevazione che consentano di cogliere gli aspetti processuali e sistemici delle relazioni interpersonali -strumenti, cioè, che possano rilevare il processo di co-costruzione dei

reciproci punti vista mantenendo tutti i partecipanti nel loro insieme come unità di analisi- si è scelto di videoregistrare interamente le sessioni di gioco. L'utilizzo prevalente degli strumenti standardizzati nell'ambito delle discipline sociali ha confinato per lungo tempo l'uso della videoregistrazione a una posizione marginale; di recente tuttavia diversi studiosi hanno rivalutato le potenzialità di questa tecnica in particolare per lo studio delle relazioni interpersonali (Everri et al., 2010; Goldman, et al., 2007;). In questa direzione, l'analisi delle interazioni di gioco attraverso la visione delle videoregistrazioni si è rivelata una scelta in linea con il nostro quadro teorico di riferimento, in quanto ha consentito di osservare l'emergere di pattern di interazione che venivano giocati nel qui ed ora.

Inoltre la possibilità di “manipolare” il materiale videoregistrato, compiendo diverse operazioni, selezionando alcuni fotogrammi, accelerando o rallentando alcune sezioni delle interazioni in corso, ha poi consentito di focalizzarci in modo accurato sugli aspetti verbali e non verbali (tono, sguardi, postura, gesti) di tutti e tre i partecipanti.

Infine, la possibilità di archiviare agilmente il materiale in formato digitale salvando e montando alcune parti significative di interazioni, ci ha consentito di ritornare più volte a visionare alcune sezioni, affinare le categorie o formularne di nuove.

2.2.2. Unità di analisi

Di seguito verrà descritta l'operazionalizzazione delle tre unità di analisi: 1) configurazioni; 2) transizioni; 3) coordinazioni errate (Fivaz, Corboz, 2000; Fruggeri, 2002; 2005 ; Cigala *et al.* 2008, 2009, 2010).

1) Configurazioni

Si definisce come configurazione lo spazio transazionale, altrimenti detto O-Space (Kendon, 1990), costruito e mantenuto dai partner per mezzo della loro posizione e del loro orientamento posturale considerando i criteri di comunicazione non verbale caratteristici del modello citato. In particolare sono stati considerati:

- L'orientamento corporeo dei partecipanti (orientamento del bacino e del busto),
- L'orientamento dello sguardo (se e come è volto a condividere un focus attentivo),
- L'espressione facciale (mimica facciale e tipologie di espressione)

- La condivisione affettiva (espressione dell'emotività).

Per circoscrivere le configurazioni si è scelto di considerare i quattro livelli che strutturano l'interazione secondo il modello di Fivaz (Fivaz , Corboz, 2000; Frascarolo , coll., 2004):

- *Partecipazione* (se tutti vengono inclusi nell'interazione di gioco): è la più semplice delle quattro funzioni poiché richiede solo che tutti siano inclusi nell'interazione. Essa si definisce in base all'orientamento del bacino dei partecipanti.
- *Organizzazione* (se e quale bambino rispetta il proprio ruolo nell'interazione): è una funzione più complessa rispetto alla partecipazione in quanto definisce le regole di chi "si rivolge a chi e quando". Essa si definisce in base all'orientamento del busto dei partecipanti.
- *Attenzione focale* (se e quale bambino presta attenzione alle attività di gioco): l'attenzione congiunta è una funzione più complessa e rapida rispetto alle precedenti, in quanto riuscire a seguire e a focalizzarsi assieme per prestare attenzione alle attività di gioco richiede molte coordinazioni diverse e implica numerosi cambiamenti. Essa si definisce in base all'orientamento dello sguardo dei partecipanti.
- *Contatto affettivo* (se e come i partecipanti condividono uno stato affettivo): l'interazione di gioco richiede implicitamente di stabilire e mantenere un'intimità emotiva. Il contatto affettivo è la funzione più complessa e più variabile nel tempo in quanto richiede molte coordinazioni in tempi brevi. Essa si definisce in base all'emotività espressa dai partecipanti.

In base a questi criteri saranno identificate tutte le interazioni che possono essere considerate una configurazione "stabile".

Esempio di configurazione stabile: Primo studio, Triade N° 1; prima configurazione.

La prima situazione interattiva vede coinvolte Aden e Giulia, che esprimono la volontà di cominciare a giocare assieme. La scelta è chiara dal punto di vista mimico espressivo e il gioco comincia con una configurazione "due più uno", tutte sono orientate verso il contesto di gioco e sia con il bacino, sia con il busto sia con lo sguardo le partecipanti attive si coinvolgono in modo chiaro: sono a distanza di dialogo opportuna e la partecipante periferica è a distanza visiva adeguata. Le attività proposte da Aden e Giulia sono inerenti al gioco e in sintonia con il contesto, mentre Eleonora segue l'attività in modo partecipato. Anche la sintonizzazione affettiva è adeguata nonostante i livelli espressi di emotività non siano molto alti (sembrano molto

concentrate sul compito), il tono dell'eloquio è molto basso e ognuna porta avanti la propria parte di gioco senza confrontarsi più di tanto con l'altra.

2) *Transizioni:*

Si definisce come *transizione* il passaggio da uno stato relazionale “armonico” ad uno “disarmonico” e viceversa, cioè il movimento processuale di “*trans-formazione*” della forma interattiva identificata precedentemente come configurazione, e lo stabilirsi pur provvisorio di una nuova modalità organizzativa (Fivaz, Corboz, 2000). Il processo di transizione che così si viene a delineare comporta una fase di *perturbazione* del sistema e delle sue interazioni, che per questo vive un momento di disequilibrio. Tale condizione o momento del processo si configura, nel caso in cui il sistema considerato stia attraversando un momento di *fluidità*, come potenziale generatore di nuovi equilibri (ri-equilibrio) e di nuove organizzazioni dell’O-Space non totalmente prevedibili.

I passaggi da una formazione interattiva ad un’altra non sono eventi “tutto o nulla”, ma sono caratterizzati da una serie di segnali e di movimenti che marcano l’inizio e la fine di una transizione e da aggiustamenti in corso d’opera che contribuiscono alla coordinazione dei partecipanti (de-coinvolgimento parziale o totale; ri-coinvolgimento). È necessario specificare che le modalità di coinvolgimento/de-coinvolgimento sono analizzate considerando il contributo di tutti e tre i partecipanti contemporaneamente. Come già descritto in precedenza la descrizione della transizione proposto dal gruppo di Losanna comprende due passi principali: quello preparatorio e quello relativo alla transizione vera e propria. Ognuno di essi è diviso in due fasi, una decostruzione e una ricostruzione. Nel primo passo viene messa in atto una edizione meno evidente della transizione, tramite una decostruzione che fa ritornare alla configurazione precedente. Le due fasi costituiscono rispettivamente l’annuncio e la ratifica della transizione; nella transizione vera e propria, invece, viene costruita la configurazione successiva. In questa sede questi passi principali saranno integrati dall’analisi delle capacità di separazione/connessione durante le transizioni proposto da Fruggeri (2002;2005). A partire dalle premesse delineate in precedenza soprattutto rispetto alla possibilità di leggere le transizioni come un ambito nel quale sono in gioco modalità profonde di regolazione delle relazioni, si è sentita l’esigenza di adottare un modello concettuale che consentisse, non solo di rilevare dei processi, ma anche di attribuire a questi processi un significato rispetto alle modalità relazionali di gestione della separazione. In altri termini, un modello interpretativo che potesse descrivere le dinamiche triangolari nei

termini delle capacità dei singoli di coordinarsi per “entrare ed uscire dalle interazioni”. Un modello particolarmente interessante, in questo senso, è quello proposto da Fruggeri (2002; 2005) che delinea l’esperienza della separazione in un contesto triadico come una dinamica interattiva che si articola attraverso quattro processi complementari e intrecciati tra loro: *svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento*. In una prospettiva diadica la separazione tende a configurarsi come una dinamica frammentata in cui i ruoli si giocano spesso sui binari della attività/ricezione, asimmetria/simmetria: in prima istanza qualcuno si separa (es. la madre) e qualcuno consente la separazione (es.: la bambina), e successivamente, come momento separato, qualcuno si ricongiunge (es. la madre) e qualcuno accoglie (bambina). Completamente differente è l’analisi della separazione in un contesto triadico, dove la dinamica che avviene è continua e prevede contemporaneamente qualcuno che si separi (es. la bambina) qualcuno che tolleri la separazione (es.: la madre), qualcuno che affidi all’altro (es. la madre al padre), e qualcuno che accolga in una nuova interazione e si coinvolga in essa (es.: padre e bambina). Questa complessa dinamica interattiva resa possibile da un contesto di relazioni triadiche, consente “l’esperienza protetta della separazione” (Fruggeri 2005, p. 143), vale a dire la separazione in una “rete sicura” (Byng-Hall 1995).

Esempio di transizione: Primo studio; Triade n°2; Transizione n°1, da configurazione due più uno a un’altra configurazione due più uno.

Alla preparazione della transizione segue la decostruzione della configurazione attraverso uno ri-coinvolgimento parziale di Simone e Alessandro che si rimettono a confrontarsi sulle cose scritte sul foglio e da uno svincolo parziale di Simone che, mentre Alessandro continua a giocare, come prima si appoggia sullo schienale della sedia per segnalare la sua volontà di trasformare la configurazione. Intanto Kelvin si avvicina sempre più alla zona di gioco. Alessandro non si accorge dei segnali degli altri due poiché è molto preso dal gioco (coordinazione errata) ma il clima non diventa teso poiché prima Kelvin afferma ad alta voce “avete finito!” , ciò è utile per fare sì che Alessandro si sintonizzi velocemente dicendo “ Giochi te con lui?”. Questo affidamento è accolto da Kelvin e Simone che annuiscono, cominciano a giocare assieme dando vita ad una nuova configurazione.

I processi della dinamica intersoggettiva

- *Svincolo*: si svolge attraverso tutti quei movimenti verbali, corporei ed espressivi che consentono a due o tre membri che sono in una interazione attiva, di uscire da essa per porsi nell'ottica di osservatori periferici in grado di relazionarsi con altri o di rimanere ad osservare la dinamica interattiva.

Esempio: Alessandro e Simone sono coinvolti nel gioco. Ad un certo punto Simone, mentre appoggia la schiena all'indietro sulla sedia dice "Tocca a voi due!" guardando sia Alessandro sia Kelvin.

- *Accoglienza*: si intende l'insieme di movimenti verbali, corporei, espressivi attraverso i quali i partner della nuova interazione si accolgono l'un l'altro mostrando la chiara motivazione e intenzione ad interagire con il (i) nuovo/i partner.

Esempio: Matteo girandosi con il busto verso Luigi afferma "Ok! Io e Luigi!" e comincia a leggere gli articoli della lista.

- *Coinvolgimento*: si intende l'insieme di movimenti verbali, corporei, espressivi attraverso i quali i partner della nuova interazione si coinvolgono l'un l'altro mostrando la chiara motivazione e intenzione ad interagire con il (i) nuovo/i partner in modo stabile.

Esempio: Giacomo e Riccardo si girano con il busto e si mettono uno di fronte all'altro, Riccardo prende in mano la matita e Giacomo orienta il foglio nella sua direzione.

Affidamento: corrisponde all'insieme dei movimenti verbali, corporei ed espressivi attraverso i quali un partecipante prepara un altro partecipante alla nuova interazione, e in questo modo lo affida all'altro.

Esempio: Simone mentre si appoggia con la schiena alla sedia afferma "Adesso deve fare Alessandro con Kelvin!"

Coordinazioni errate e riparazioni: il lavoro di continue calibrizioni e ricalibrizioni delle interazioni tra i partecipanti riflette un processo di progressiva armonizzazione. Questa danza e richiede quindi molto lavoro e diversi autori hanno sottolineato come normalmente trascorriamo più tempo in stati disarmonici e nelle fasi di passaggio fra uno stato e l'altro che in condizioni di armonia (Cohn, Tronik, 1983). La continua oscillazione tra configurazioni e transizioni è costellata da tentativi di coordinazione che non sempre sono congruenti con i livelli interattivi, le fasi di gioco previste e i ruoli connessi ad esse. Questi tentativi di coordinazione che, per qualche motivo, cadono nel vuoto, verranno definiti coordinazioni errate. I conseguenti feedback utilizzati dai

partecipanti con l'obiettivo di riparare a tali mancate coordinazioni saranno definite invece *riparazioni*.

Esempio: Giacomo e Riccardo sono coinvolti nel gioco mentre Lorenzo è periferico. Ad un certo punto Lorenzo accompagna fisicamente un commento di Giacomo e si alza dalla sedia sporgendosi con tutto il corpo sul banco e sul foglio.

2.2.3 Preparazione del materiale raccolto

Al fine di procedere con la codifica delle interazioni è stato necessario creare una sequenza del materiale videoregistrato che potesse consentire la rilevazione di specifici comportamenti messi in atto dai partecipanti senza perderne il significato processuale, soprattutto quando, come in questi casi, le sequenze comportamentali sono molto brevi e veloci. Per quanto riguarda le configurazioni è stata utilizzata una scheda di osservazione già usata in un altro studio sulle interazioni triadiche (Cigala, *et al.* 2008). La scheda ha consentito di rilevare le configurazioni le transizioni e le coordinazioni errate permettendo quindi di avere una mappa complessiva delle condotte interattive che caratterizzano l'intera sessione di gioco. Assieme ai processi interattivi la scheda offre la possibilità di registrare i tempi di occorrenza dei processi (in secondi) e, relativamente alle configurazioni, di registrare i punteggi relativi ai quattro livelli interattivi (Tabella n°2).

Al fine di procedere con la codifica delle transizioni è stato necessario invece creare una sequenza linguistica del materiale videoregistrato che, come evidenziato da alcuni autori (Cigala, Fruggeri, Marozza, Venturelli, 2010), potesse consentire la rilevazione di specifici comportamenti messi in atto dai partecipanti senza perderne il significato processuale. In particolare, il passaggio della trascrizione, consente un'analisi che rende possibile l'individuazione di pattern specifici e ricorrenti ed è consigliato per ridurre l'ambiguità relativa alla delimitazione dell'unità di analisi. La trascrizione è stata condotta in modo tale da fornire una descrizione di tipo "triadico" (Cigala *et al.*, *ibidem*) capace cioè di mettere in evidenza la simultaneità, la complementarietà e la circolarità delle azioni, (attraverso l'analisi degli indici comportamentali, corporei, espressivi), di tutti i membri della triade (come descritto nell'esempio 1).

Tabella 2. Scheda di osservazione delle competenze intersoggettive triangolari

Scheda osservazione delle competenze intersoggettive triangolari										
Data Triade n..... A _____ B _____ C _____										
Configurazione						Transizione (decostruzione-ricostruzione)				
T e m p o	Tip olo gia con figu razi one	Par teci apzi one	Org aniz zazi one	A t t e n z f o c a l e	C o n t a t t o a f f e t	S v i n c o l o	A c c o n g l i e n z a	C oi n v ol gi m e n t o	C o o r d i n a z i o n i e r r a t e	Ri pa ra zio ni

Esempio 1. Triade n°6 (primo studio), esempio di trascrizione dei comportamenti interattivi

Matteo annuncia verbalmente che si è conclusa una parte del gioco “Fatto!” contemporaneamente Francesco C. si fa indietro sulla sedia e indica Francesco S. con un gesto della mano, allora Matteo prende rapidamente e con forza la matita dalle mani di Francesco C. e la porge a Francesco S. che la prende e si sistema sulla sedia in direzione di Matteo. Francesco C. si appoggia allo schienale della sedia poi si improvvisamente sporge sul tavolo nuovamente e prende in mano un foglio che consegna a Francesco S., che, sorridendo gli annuisce e si sistema ancora meglio sulla sedia mentre Francesco C. si appoggia nuovamente sullo schienale della sedia e Matteo si mette in posizione per giocare con Francesco S.. A questo punto si è definita una configurazione due più uno dove Matteo e Francesco S. sono partecipanti attivi e Francesco C. è periferico attivo.

Per individuare le unità di analisi nel flusso interattivo è stato necessario fissare dei criteri utili per circoscriverle in modo chiaro. Per l'individuazione dell'inizio e della fine delle configurazioni e delle transizioni sono stati adottati i seguenti criteri:

Configurazioni: gli indici posturali (bacino, torso, testa e sguardo) definiscono un chiaro coinvolgimento tra due o più partecipanti che si coinvolgono in un'attività relativa al gioco proposto. Gli stessi indici posturali definiscono chi sono i partecipanti attivi e quelli periferici.

Transizioni: l'inizio coincide con le prime azioni di destrutturazione della configurazione in atto, vale a dire con quei movimenti verbali, corporei ed espressivi che consistono in cambiamenti di ruolo di almeno un membro della configurazione in atto, mentre la fine coincide con l'attivazione di una nuova configurazione.

Coordinazioni errate: tutti quei movimenti verbali, corporei ed espressivi che non sono coerenti con l'assetto interattivo definito in quel momento.

2.2.4 Codifica delle unità di analisi e individuazione degli stili interattivi

Quindi si è proceduto alla codifica delle trascrizioni delle tre unità di analisi descritte in precedenza (configurazioni, transizioni e coordinazioni errate) attraverso criteri desunti da alcune ricerche che li hanno precedentemente utilizzati.

a) *Configurazioni:* per quanto riguarda le configurazioni lo schema di codifica è stato riadattato da una precedente ricerca (Frascarolo et al. 2005) e si rifà a quello proposto negli studi classici del modello LTP (Fivaz, Corboz, 2000). In linea di massima lo schema di codifica è rimasto molto simile ma, ovviamente, alcuni criteri considerati negli studi di riferimento non sono stati presi in considerazione perché ritenuti non pertinenti alle situazioni osservate.

In accordo con gli autori la *configurazione* si qualifica attraverso quattro dimensioni:

- 1) *Partecipazione:* risponde al quesito "Tutti vengono inclusi nell'interazione di gioco?" Essa si definisce principalmente in base all'orientamento del bacino e del busto dei partecipanti.
- 2) *Organizzazione:* risponde al quesito "Tutti i partecipanti rispettano il proprio ruolo nell'interazione?" Essa si definisce in base all'orientamento del busto e dello sguardo dei partecipanti.
- 3) *Attenzione focale:* risponde al quesito "Quali partecipanti prestano attenzione alle

attività di gioco?” Essa si definisce principalmente in base all’orientamento dello sguardo dei partecipanti.

- 4) *Contatto affettivo*: risponde al quesito “I partecipanti condividono uno stato affettivo congruente con il contesto?” Esso si definisce in base alle emozioni espresse dai partecipanti.

I criteri di codifica sono sintetizzati nella tabella n°3.

- 1) La *partecipazione* considera se tutti i partecipanti sono orientati verso il contesto di gioco e se sono pronti all’interazione oppure se uno o più di un partner sono in qualche modo esclusi. In primo luogo viene osservato se i partecipanti si posizionano in modo che tutti possano partecipare al gioco o intervenire in modo rapido se interpellati. In accordo con la nozione di Formazione-F proposta da Kendon (1990) - definita come l’area delimitata dalla distanza e dall’orientamento del corpo dei partecipanti- vengono considerati i possibili segnali di inclusione o esclusione al livello del bacino, del busto e dello sguardo (orientati verso in contesto di gioco oppure al di fuori del triangolo interattivo). Operativamente la partecipazione viene considerata in ogni parte della interazione attraverso 6 livelli volti a verificare se tutti i partecipanti sono disponibili all’interazione: (1) la distanza dei partecipanti attivi al livello del bacino; (2) l’orientamento e la posizione e del busto dei partecipanti attivi; (3) la distanza del partecipante periferico al livello del bacino (4) l’orientamento e la posizione e del busto del partecipante periferico (5) la direzione dello sguardo dei partecipanti attivi (6) la direzione dello sguardo dei partecipanti periferici. Ogni dimensione è codificata come adeguata, parzialmente adeguata o non adeguata. A questa dimensione sono assegnati un massimo di 6 punti.
- 2) L’*organizzazione* prende in considerazione come i partner dimostrano reciprocamente in modo chiaro i ruoli assunti durante le diverse parti del gioco. I partecipanti, attraverso segnali verbali e non verbali possono segnalare in modo più o meno esplicito il ruolo di partecipanti attivi o periferici, attraverso la valutazione della distanza del busto e i movimenti dello sguardo tra i partecipanti periferici e quelli attivi. Essa aiuta ad identificare chi è coinvolto e con chi. Inoltre se un partecipante considerato attivo è molto lontano da un altro partecipante o dal contesto di gioco potrebbe contribuire ad un calo di attenzione e di coinvolgimento reciproco, così come un partecipante considerato come periferico troppo vicino ai partecipanti attivi potrebbe interferire sul loro coinvolgimento e sullo svolgimento del gioco. Quindi sono valutate le distanze tra i partecipanti attivi e i partecipanti

periferici attraverso quattro criteri: (1) la distanza del busto e della testa dei partecipanti attivi; (2) la distanza del busto e della testa del partecipante periferico; (3) sguardo dei partecipanti attivi; (4) sguardo del partecipante periferico. A questa sono assegnati un massimo di 6 punti.

- 3) *L'attenzione focale* considera se è presente un focus attentivo condiviso centrato sul gioco da parte dei partecipanti. In particolare viene considerata la coordinazione degli sguardi tra i partecipanti attivi, il monitoraggio del gioco da parte del partecipante periferico così come la coordinazione tra gli sguardi dei partecipanti durante i momenti di coinvolgimento a tre. L'attenzione focale viene valutata attraverso due criteri: (1) i partecipanti attivi propongono e/o sostengono a livello dello sguardo un'attività coerente con il contesto; (2) il monitoraggio del partecipante periferico. A questa dimensione sono assegnati un massimo di 4 punti.
- 4) Il contatto affettivo infine considera se i partecipanti esprimono e condividono emozioni adeguate al contesto di gioco. In questo caso sono considerate la tipologia di emozioni espresse e condivise dai partner. Il contatto affettivo viene valutato attraverso un unico criterio (1) tutti i partecipanti esprimono e condividono emozioni congruenti alle attività di gioco. A questa dimensione è attribuito un massimo di 2 punti.

Tabella 3. Criteri di codifica delle configurazioni

Dimensioni	Livelli	Appropriato	Non appropriato	Punteggio
PARTECIPAZIONE I partecipanti sono orientati verso il contesto di gioco e sono pronti all'interazione	Orientamento verso il contesto di gioco: orientamento del bacino, del busto, dello sguardo	Tutti i partecipanti sono orientati in direzione del contesto di gioco	I partecipanti non sono orientati in direzione del contesto di gioco	
	Orientamento bacino	Per la maggior parte del tempo dell'interazione orientato in direzione del/i partecipante/i coinvolto/i	Per la maggior parte del tempo dell'interazione non orientato in direzione del/i partecipante/i coinvolto/i o al di fuori del triangolo interattivo	
	Orientamento busto	Per la maggior parte del tempo dell'interazione orientato in direzione del/i partecipante/i coinvolto/i	Per la maggior parte del tempo dell'interazione non orientato in direzione del/i partecipante/i coinvolto/i o al di fuori del triangolo interattivo	Totale punti 6

<i>ORGANIZZAZIONE</i> i partner dimostrano reciprocamente in modo chiaro i ruoli assunti durante le diverse parti del gioco	Distanza dei partecipanti a livello del busto	I partecipanti sono attivi a distanza di dialogo e il partecipante periferico è a distanza visiva opportuna	I partecipanti attivi non sono a distanza di dialogo e il partecipante periferico non è a distanza visiva opportuna o interferisce con un partecipante	
	Orientamento e distanza della testa dei partecipanti attivi	Testa orientata verso il viso e a distanza di dialogo per la maggior parte del tempo	Testa non orientata verso il viso e a distanza di dialogo per la maggior parte del tempo (o troppo vicina o troppo lontana)	
	Orientamento e distanza della testa del partecipante periferico	Orientato verso la diade a distanza visiva opportuna	Non orientato verso la diade a distanza visiva opportuna	
	Sguardo dei partecipanti attivi	Per lo più orientato verso i partecipanti attivi	Molti sguardi non rivolti verso i partecipanti attivi	Totale punti 6
<i>Attenzione focale</i> è presente un focus attento condiviso centrato sul gioco da parte dei partecipanti	Focus attento dei partecipanti attivi	Propongono e sostengono attività in sintonia con il contesto proposto	Non propongono e/o non sostengono attività in sintonia con il contesto proposto	
	Focus attento del partecipante periferico	Segue con lo sguardo e/o la mimica facciale le attività in modo partecipato	Non segue lo sguardo e/o la mimica facciale le attività in modo partecipato o interferisce nelle attività	Totale punti 4
<i>Contatto affettivo</i> i partecipanti esprimono e condividono emozioni adeguate al contesto di gioco	Emozioni espresse dai partecipanti attivi	Dimostrano sintonizzazione affettiva appropriata alla tipologia di situazione	Non dimostrano sintonizzazione affettiva appropriata alla tipologia di situazione	
	Emozioni espresse dal Partecipante periferico	Osserva con partecipazione affettiva appropriata alla tipologia di situazione	Osserva senza partecipazione affettiva appropriata alla tipologia di situazione	Totale punti 2

La trama delle configurazioni

La valutazione complessiva delle tipologie di configurazioni assunte e i corrispondenti indici di codifica ha permesso di giungere ad una valutazione complessiva della trama interattiva per l'intera sessione di gioco

b) *Transizioni*: per codificare le transizioni si è scelto di riadattare lo schema di codifica proposto da Fruggeri e coll. (2002, 2005) poiché, anche in questo caso, rispecchia in modo soddisfacente i criteri necessario a codificare un processo dinamico e complesso come quello della transizione attribuendo caratteristiche relazionali ai processi individuati. La dinamica intersoggettiva è costituita da quattro processi già descritti precedentemente nella parte dedicata alle unità di misura: *svincolo*; *accoglienza*; *coinvolgimento*; *affidamento*.

La dinamica intersoggettiva è stata codificata considerando tre livelli:

- 1) La *presenza/assenza*: è un indice su scala dicotomica rilevato per ciascun processo (*svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento*) all'interno di ciascuna microtransizione; si ha presenza di un processo quando viene rilevato almeno un indice comportamentale (verbale, corporeo, espressivo) che concorre a strutturare quel processo.
- 2) La *coerenza/incoerenza*: è un indice su scala dicotomica rilevato per ciascun processo (*svincolo-affidamento-accoglienza-coinvolgimento*) all'interno di ciascuna microtransizione. Si ha coerenza di un processo quando gli indicatori comportamentali (verbale, corporeo, espressivo) messi in atto per strutturare quel processo veicolano contenuti tra loro congruenti. Si registra incoerenza in un determinato processo quando, al contrario, gli indicatori comportamentali messi in atto per strutturare quel processo veicolano contenuti non congruenti (ad esempio triade n° 15, secondo studio: *Tess si avvicina alla torre ma Eve dice "No! Sta a Lucy adesso!" allora Tess si ferma, quindi Lucy si avvicina alla torre per scegliere un mattone ma Eve le si avvicina suggerendole di sceglierne un altro.*)
- 3) Infine per valutare il grado di sintonizzazione tra i partecipanti sono stati utilizzati altri costrutti noti in letteratura che riguardano le modalità con cui si realizzano i processi: la *coordinazione triadica* (Westerman, 2001) e la *sintonizzazione affettiva* (Margolin, Oliver, Gordis, O'Hearn, Medina, Ghosh e Morland, 1998; McHale, Kuerten-Hogan e Lauretti, 2001) (Tabella n°4).

La *coordinazione triadica* è stata codificata attraverso i seguenti indici: attenzione di ciascun membro rispetto ai segnali degli altri; responsività di ciascun membro rispetto ai segnali degli altri; riproposizione ed esplicitazione dei segnali da parte dei membri.

Per la *sintonizzazione affettiva* sono stati impiegati i seguenti indici: la tipologia delle emozioni espresse dalla triade (*emozioni positive, negative, neutre*); la coerenza dei canali attraverso cui vengono espresse (*coerenza /incoerenza*); la condivisione delle emozioni da parte dei membri (*presente/ assente*). La rilevazione di tutti questi indici ha consentito di giungere ad una valutazione generale della qualità della *sintonizzazione*

La rilevazione della presenza/assenza e della qualità degli indici sopra riportati hanno consentito di giungere ad una valutazione generale sulla *fluidità della coordinazione* espressa su una scala Likert a 4 punti: (4) *buona* (3) *sufficiente* (2) *scarsa* (1) *insufficiente* (Tabella n°4).

Tabella 4. Criteri di valutazione della coordinazione e della sintonizzazione affettiva durante le transizioni

	Indici
<i>Coordinazione</i>	-attenzione ai segnali da parte dei membri; -responsività ai segnali da parte dei membri; -riproposizione ed esplicitazione dei segnali da parte dei membri, -contingenza tra le risposte (tempestività nell'attenzione e nella responsività: complementare/sequenziale - fluida/sequenziale -faticosa/confittuale).
<i>Sintonizzazione affettiva</i>	-la tipologia delle emozioni espresse dalla triade, -la coerenza/incoerenza dei canali attraverso cui vengono espresse -la presenza o assenza dalla condivisione delle emozioni da parte dei membri.

Nella tabella n°5 sono riassunti i criteri utilizzati per la valutazione della coordinazione tra i membri della triade durante ogni transizione.

Tabella 5. Valutazione generale sulla fluidità della coordinazione durante la transizione

<i>Fluidità della coordinazione buona</i>	La contingenza tra le risposte è <i>complementare</i> , ovvero sono presenti l'attenzione, la responsività e la riproposizione dei segnali degli altri
<i>Fluidità della coordinazione sufficiente</i>	La contingenza tra le risposte è <i>sequenziale-fluida</i> , ovvero attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono promossi da uno o due membri della triade mentre gli altri seguono subito il processo
<i>Fluidità della coordinazione scarsa</i>	La contingenza tra le risposte è <i>sequenziale-faticosa</i> , ovvero si registrano tempi diversi nelle azioni dei membri, la coordinazione si interrompe o non è spontanea; attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti solo a tratti
<i>Fluidità della coordinazione insufficiente</i>	La contingenza nelle risposte è <i>confittuale</i> , ovvero attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri risultano scarse-nulle

La trama delle transizioni

La rilevazione della presenza e della qualità di tutte le transizioni effettuate hanno infine consentito di giungere ad una valutazione complessiva sulla fluidità della coordinazione espressa durante l'intera sessione di gioco da parte dei partecipanti.

C) *Coordinazioni errate e riparazioni*: infine è stato valutato anche il lavoro di continue calibrizioni e ricalibrizioni che riflette un processo di progressiva armonizzazione nella sua forma più particolare, ciò che il modello di Fivaz e Corboz (2000) definisce “coordinazioni errate”. Questa danza richiede molto lavoro e la continua oscillazione tra configurazioni e transizioni è costellata da tentativi di coordinazione che non sempre sono congruenti con i livelli interattivi, le fasi di gioco previste e i ruoli connessi ad esse. Questi tentativi di coordinazione che, per qualche motivo, cadono nel vuoto, verranno definiti “*coordinazioni errate*”. I conseguenti feedback utilizzati dai partecipanti con l'obiettivo di riparare a tali mancate coordinazioni saranno definite invece “*riparazioni*”. Per ogni evento considerato come coordinazione errata è stato registrato: chi ha messo in atto il comportamento e la condotta comportamentale messa in atto degli altri partecipanti in conseguenza di tale comportamento. Solo al termine della catena di comportamenti è stata attribuita una valenza alle riparazioni che sono state classificate in base agli *effetti* che hanno generato sui processi interattivi. Questo effetto è stato valutato anche su una scala a due valori in base al grado di coordinazione e di rapidità con cui viene messo in atto:

- 1) una riparazione ad una coordinazione errata può avvenire in modo *sollecito*, cioè attraverso una modalità rapida e coordinata in modo da non disturbare l'ordine della configurazione o della transizione;
- 2) una riparazione ad una coordinazione errata può avvenire in modo *faticoso* cioè in modo lento e poco coordinato generando un effetto di disturbo sulla configurazione o sulla transizione che si sta compiendo.

D) *Stili interattivi*: riprendendo i lavori di Cigala et al., (2009; 2010) gli stili interattivi emergono dall'analisi inter-triadica cioè da una modalità che cerca di mettere a confronto i pattern interattivi ricorrenti che si rintracciano nelle modalità di coordinazioni delle triadi. In questo caso si vuole proporre una lettura complessiva delle dimensioni precedentemente descritte (configurazioni, transizioni e coordinazioni errate) che permetta di individuare particolari percorsi interattivi messi

in atto dai partecipanti nell'interazioni di gioco. Ciò si è reso necessario per considerare come essi si concatenano in una serie di ri-modulazioni che riflettono un processo di progressiva armonizzazione e per definire la qualità globale delle modalità di coordinazione che i partecipanti alle situazioni di gioco mettono in atto. Le configurazioni infatti permettono di riconoscere, nel flusso ininterrotto di condotte, le forme interattive momentaneamente più stabili, in cui i ruoli sono più definiti. Esse mettono in evidenza le capacità di gestire in modo pertinente una situazione interattiva quando si è coinvolti oppure di rimanere osservatori periferici quando non si è coinvolti nell'interazione. Le transizioni danno conto invece delle capacità di trasformazione dei ruoli, intese come capacità di essere disponibili e contattabili nel momento in cui è necessario, tenendo in considerazione le condotte altrui in relazione alle proprie. Anche le coordinazioni errate, se sapientemente gestite e coordinate dagli agenti, offrono al sistema interattivo differenti punti di biforcazione evolutivo. Scopo di questa lettura è cercare di catturare la qualità che emerge dalle condotte fra i partner per identificare tipologie differenti di "stili interattivi". Lo schema prevede la valutazione successiva delle varie configurazioni, transizioni e coordinazioni errate al fine di riunirle in un'unica visione d'insieme (tabella n°6). In altre parole si cerca di capire se osservando le varie configurazioni e transizioni nella componente strutturale e processuale e poi considerando la triade come unità interattiva, si ha la sensazione che i partner "lavorino" come un squadra o che siano divisi. Più nello specifico:

- 1) livello strutturale: esaminando la tipologia delle configurazioni messe in atto si riscontra un'alternanza dei ruoli volta al coinvolgimento di tutti i partecipanti? Oppure si registra la presenza di sottounità solide (diadi o singoli) che dirigono l'azione? I punteggi relativi ai livelli interattivi definiscono un spazio interattivo condiviso?
- 2) livello processuale: si riscontrano buoni livelli di fluidità della coordinazione nelle transizioni? I momenti culminanti (positivi e negativi) sono esplicitati e poi superati in modo prevalentemente fluido oppure la fluidità appare interrotta o mancante? Infine prendendo in considerazione l'evoluzione del gioco con il trascorre del tempo, la positività e la giocosità prevalgono sulla negatività anche di fronte a momenti di empassé?

Tabella 6. Criteri di codifica degli stili interattivi

Livelli interattivi	Adeguatezza	Non adeguatezza
Livello strutturale (configurazioni)	<ul style="list-style-type: none"> - È presente un'alternanza dei ruoli volta al coinvolgimento di tutti i partecipanti. - I punteggi dei livelli interattivi sono sufficienti e indicano un contesto di gioco condiviso per la maggior parte della durata del gioco 	<ul style="list-style-type: none"> - Sono presenti sotto unità interattive ricorrenti. - I punteggi dei livelli interattivi sono scarsi o insufficienti e indicano un contesto di gioco poco condiviso per la maggior parte della durata del gioco -
Livello processuale	<ul style="list-style-type: none"> - I processi di transizione sono affrontati nella maggior parte dei casi attraverso modalità di coordinazione definite come fluide - I momenti di impasse sono esplicitati e poi affrontati attraverso processi fluidi 	<ul style="list-style-type: none"> - I processi di transizione non sono affrontati nella maggior parte dei casi attraverso modalità di coordinazione definite come fluide. - I momenti di impasse non sono esplicitati e/o affrontati attraverso processi fluidi
Evoluzione del gioco	<ul style="list-style-type: none"> - Con il trascorre del tempo, la positività e la giocosità prevalgono sulla negatività anche di fronte a momenti di empassse 	<ul style="list-style-type: none"> - Con il trascorrere del tempo la negatività prevale sulla giocosità

Capitolo 3

Primo Studio:

le competenze triangolari in triadi di pari impegnati nella risoluzione di un compito

Come si evince dall'analisi della letteratura, ancora oggi, le capacità di coinvolgimento multiplo dei bambini sono per lo più studiate attraverso l'analisi delle interazioni tra loro e i loro genitori (Barret, Hynde, 1988; Barton, Tommasello, 1991; Belsky, Woodworth, Crnic, 1996; Dunn, Munn, 1985; Ross *et al.*, 1996). È certo possibile che quando vengono coinvolte i genitori e i loro figli l'asimmetria relazionale che caratterizza tali contesti renda maggiormente visibili le abilità necessarie per gestire interazioni triadiche, come dimostrano gli studi di Fivaz e Corboz (2000). Tuttavia poiché nel passato molti studiosi hanno ipotizzato un legame tra le modalità di interagire in famiglia e le modalità di interagire nel gruppo di pari (Barret, Hinde, 1988; Dunn, 1993; Kreppner *et al.* 1982) è possibile che alcune forme di strategie triangolari che sono visibili nel contesto familiare siano anche riscontrabili nelle interazioni tra pari in contesti differenti.

3.1 Obiettivi del primo studio

Proprio a partire da questa cornice concettuale, si è suggerita la possibilità di utilizzare l'intersoggettività triangolare per sintetizzare le competenze sociali necessarie agli attori per governare situazioni interattive che richiedono la gestione contemporanea di più di una persona contemporaneamente.

A tal proposito, rileggendo in modo critico la letteratura e per superare i limiti precedentemente descritti nel primo capitolo, questo studio si propone di analizzare alcune questioni generali che possono essere così schematizzate:

1. verificare se le competenze caratteristiche dell'*intersoggettività triangolare* (sapere stare dentro/fuori dalle relazioni; sapersi muovere in maniera coordinata per passare da una situazione all'altra), riscontrate nell'interazioni tra adulti e bambini sono presenti anche in una situazione di gioco tra pari che coinvolge tre bambini contemporaneamente i quali, mentre giocano assieme, devono anche tenere presenti delle consegne di tipo "relazionale", che prevedono il loro alternarsi nei ruoli di partecipanti attivi e periferici. Per meglio comprendere le competenze di gestione

multipla delle situazioni a tre si osserveranno quindi le interazioni attraverso le unità di analisi delle configurazioni, delle transizioni e delle coordinazioni errate (Fivaz, Corboz, 2000; Fruggeri 2002, 2005; Cigala et al., 2008, 2009, 2010), tali unità di analisi saranno funzionali a definire la qualità delle competenze osservate.

2. Inoltre sarà considerato se, in base alle modalità di coordinarsi dal punto di vista intersoggettivo osservate tra i partecipanti e dalla qualità registrata relativa a tali processi sia possibile distinguere fra differenti *stili interattivi* che caratterizzano le situazioni di gioco considerate.
3. In relazione agli stili interattivi, si vuole inoltre verificare:
 - se nella gestione in senso triadico del contesto interattivo esistono differenze di genere, come hanno evidenziato studi precedenti su triadi di pari (Ishikawa, Hay, 2003);
 - se nella gestione in senso triadico del contesto interattivo esistono differenze tra triadi composte da amici e triadi composte da non amici, poiché molti studi sul legame di amicizia tra pari mettono in evidenza che sono più alte le capacità di reciproca connessione tra bambini che si considerano amici rispetto a bambini che non si considerano tali (Dunn, Cutting, 1999; Dunn, Cutting, Fischer, 2002);
4. Infine, dal punto di vista metodologico, sembra opportuno esplorare una modalità di osservazione che permetta di osservare l'interazione fra tre partner come fenomeno unitario e non sequenziale, in cui quello che conta non sono solo le azioni di ciascuno ma la rete risultante dalle azioni congiunte.

3.2 Metodo

3.2.1 Gruppo di partecipanti

Lo studio vede il coinvolgimento originario di un campione 44 di bambini appartenenti a due classi di scuola primaria di primo grado della provincia di Parma, poi ridotti a 36 (12 triadi) in base alle necessità della ricerca. Sette triadi sono composte da maschi mentre le restanti cinque da femmine. L'età del campione ristretto è di circa 7 anni (media= 7,8). Si è scelto di indagare le capacità di coordinazione intersoggettiva di bambini di questa età poiché, come evidenziato anche nella parte teorica (capitolo primo, pag 5) precedenti studi sul tema mettono in evidenza come a questa età, dopo il passaggio dall'intersoggettività primaria a quella secondaria, esse dovrebbero essere pienamente consolidate (Trevarthen, Hublely, 1978; Goncù, 1993).

3.2.2 La composizione delle triadi

Come criterio di composizione delle triadi si è scelta l'amicizia tra i partecipanti, poiché molte ricerche mettono in evidenza come ci sia una relazione tra l'essere amici e la capacità di gestire in senso responsivo, cooperativo e coordinato un contesto interattivo (Newcomb, Bagwell, 1995). La composizione delle triadi è avvenuta utilizzando una variante riadatta del sociogramma di Moreno (1953) volta ad individuare le preferenze amicali espresse dai partecipanti nei confronti dei propri compagni di classe attraverso la tecnica delle nomine reciproche. In base a ciò si sono formate triadi di amici e triadi di non amici. Per formare le triadi si è proceduto con un incontro in classe durante il quale i bambini hanno avuto la possibilità di esprimere le proprie preferenze amicali scrivendo su un questionario prestampato, in ordine decrescente, i nomi di cinque amici con cui avrebbero voluto fare un gioco (vedi allegato n°1 al primo studio). La scelta di estendere il numero di preferenze a cinque deriva dal fatto che, nonostante la definizione più restrittiva circoscriva il numero di amici a due preferenze, il numero ristretto di compagni di classe non permetteva di utilizzarla. Inoltre sono presenti in letteratura studi che utilizzano procedure miste (nomine e rating scale) che rendono meno restrittivo il parametro di misurazione (Bukowski, Hoza, 1989).

Si è proceduto così alla mappatura degli incroci: sono stati considerati amici coloro i quali nominavano un compagno di classe e lo stesso compagno risultava nella classifica dell'altro; sono stati considerati non amici coloro i quali non erano nominati affatto. Attraverso questa metodologia si è provveduto a comporre sei triadi (Tabella n°7) di bambini che si considerano tra loro reciprocamente amici e sei triadi di bambini che non si considerano amici. Delle sei triadi di amici due sono triadi tutte composte da femmine e le restanti quattro da maschi, mentre delle sei triadi di non amici tre sono composte da femmine e tre da maschi.

Tabella 7. Composizione delle triadi: genere e amicizia.

N triade	Genere	Amicizia
1	F	Amici
2	M	Non amici
3	M	Non amici
4	M	Amici
5	M	Amici
6	M	Amici
7	F	Non amici
8	F	Non amici
9	F	Amici
10	M	Amici
11	M	Non amici
12	F	Non amici

3.2.3 *Setting di osservazione*

Si sono incontrati i bambini in due occasioni differenti: il primo incontro, della durata di circa due ore, si è svolto con tutti i bambini in classe e si è offerta la possibilità ai bambini di compilare il questionario sociometrico e di familiarizzare con una prova cognitiva che sarebbe stata poi proposta ai bambini come “gioco”, essendo in realtà un modo attraverso il quale cercare di creare un setting adatto per sondare le competenze intersoggettive tra i partecipanti.

Durante il secondo incontro si sono osservati i bambini risolvere un compito cognitivo in triadi all'interno di una stanza separata dalla classe⁴. I bambini sono stati quindi

⁴ Il problema di pianificazione spaziale è stato tratto e riadattato da una precedente ricerca di Rogoff e Radziszewska, (1991) sulle capacità cooperative di pianificazione spaziale tra pari: esso prevede la pianificazione da parte dei partecipanti del percorso più breve possibile passando attraverso gli edifici di una mappa bidimensionale di una città, con l'obiettivo di raccogliere il materiale necessario alla preparazione della festa della scuola, descritto in modo

invitati ad uscire dalla classe tre alla volta e ad accomodarsi in una stanza vuota, utilizzata normalmente per altre attività di laboratorio. Nella stanza erano sistemati un tavolo con tre sedie. Sul tavolo erano presenti quindi un foglio A3 prestampato su cui era disegnata la mappa, un foglio A4 con la lista degli oggetti da prelevare nei negozi corrispondenti, tre matite per disegnare il percorso sulla mappa. Questa situazione è stata preferita ad altre poiché permette di proporre parallelamente ai bambini due forme di gioco: una cognitiva e l'altra relazionale. Da una parte si chiede infatti ai partecipanti di individuare il percorso più corto sulla mappa (gioco cognitivo) e dall'altra di farlo tenendo presente che è necessario assumere diverse configurazioni relazionali (gioco relazionale). I bambini sono tutti a sedere attorno ad un tavolino, ad una distanza tale che permette di mettere in atto, e quindi di osservare, le condotte interattive da ricondurre alle unità di analisi descritte in precedenza nel tentativo di assumere le differenti configurazioni proposte nella consegna. Infine questa condizione più di altre riduce il pericolo di mettere i partecipanti in una condizione di gioco che meta-comunichi involontariamente una possibile frammentazione dei comportamenti (ad esempio che uno o più partecipanti si alzi dal tavolo, che uno o più partecipanti svolgano una parte del gioco isolatamente).

3.2.4 *Consegne*

Ad ognuna delle triadi sono state spiegate brevemente e con parole semplici le regole del gioco, sia dal punto di vista "cognitivo" sia "relazionale":

Consegna "cognitiva": è stato spiegato ai partecipanti che per organizzare la festa della scuola è necessario passare a prelevare con un camioncino gli oggetti utili per tale preparazione. Essi sono presenti nei diversi negozi dislocati nella mappa della città e riconoscibili dall'apposita etichetta. Poiché il camioncino ha una quantità di carburante limitata è preferibile cercare di individuare il percorso più breve da compiere attraverso le strade della città per raggiungere i negozi presenti nella lista e ritornare alla scuola senza rimanere senza benzina.

Consegna "relazionale": ai bambini è stato poi specificato che il gioco andava fatto seguendo 4 differenti fasi: in una prima fase una coppia cominciava a giocare, lasciando il terzo partecipante ad osservare. Poi, quando decidevano che fosse arrivato il momento

dettagliato in una lista a parte. Questo tipo di problema è stato scelto poiché non vincola i partecipanti ad una collaborazione forzata per la sua risoluzione.

opportuno la coppia doveva cambiare altre due volte coinvolgendo sempre chi era rimasto fuori. Alla fine, il gioco, si doveva concludere con un momento di lavoro tutti e tre assieme.

Non sono stati forniti limiti di tempo per lo svolgimento della prova, il gioco si considerava terminato quando proveniva da parte dei partecipanti una comunicazione chiara sulla fine del gioco.

3.2.5 Preparazione del materiale raccolto e codifica delle videoregistrazioni

La preparazione del materiale raccolto e le modalità di codifica delle videoregistrazioni e sono state descritte nel capitolo riguardante gli aspetti metodologici (secondo capitolo). In sintesi, la codifica del materiale prevede tre livelli diversi:

La *scheda di codifica* consente di rilevare la presenza/assenza delle unità di analisi (configurazioni, transizione e coordinazioni errate) permettendo quindi di avere una mappa complessiva delle condotte interattive che caratterizzano l'intera sessione di gioco. Assieme ai processi interattivi la scheda offre la possibilità di registrare i tempi di occorrenza dei processi (in secondi) e, relativamente alle configurazioni, di registrare i punteggi relativi ai quattro livelli interattivi.

Le *transizioni* -e i relativi processi intersoggettivi- sono state invece analizzate a parte attraverso la creazione di una sequenza linguistica (*narrazione*) che ne restituisse il senso triadico (Cigala e coll, 2010) capace cioè di mettere in evidenza la simultaneità, la complementarietà e la circolarità delle azioni (indici comportamentali, corporei, espressivi) di tutti i membri della triade.

Infine la qualità (punteggio attribuito) di tutte le unità di analisi è stata rilevata attraverso i rispettivi *schemi di codifica*: per quanto riguarda le configurazioni è stato utilizzato quello riadattato da una precedente ricerca di Frascarolo et al. (2005). Per codificare le transizioni si è scelto invece di riadattare lo schema di codifica proposto da Fruggeri e coll. (2005) e Cigala e coll. (2009), per ciò che riguarda le coordinazioni errate è stato utilizzato uno schema di codifica elaborato ad hoc per questi studi a partire dalle indicazioni di Fivaz e Corboz (2000).

3.3 Principali risultati emersi dalle osservazioni

Per descrivere le competenze intersoggettive che emergono dalle osservazioni si è scelto di concentrarsi separatamente sulle differenti unità di analisi: le configurazioni verranno prese in considerazione nella lettura “strutturale” che riguarda cioè la struttura della formazione interattiva, mentre le transizioni e le coordinazioni errate verranno esaminate nella lettura definita “processuale” poiché evidenzia le forme di trasformazione delle formazioni interattive.

3.3.1 *La lettura strutturale: le forme della configurazione*

Come abbiamo descritto nei capitoli precedenti le configurazioni sono definibili come spazio transazionale sostenuto dai partner per mezzo della loro posizione e del loro orientamento (Kendon, 1990). Il gioco di continue coordinazioni tra i partecipanti -a partire da livelli diversi di interazione motoria riguardanti la parte inferiore del corpo; la parte superiore del corpo; la testa e lo sguardo; le espressioni- definisce un framework interattivo (Fivaz, Corboz, 2000) che contribuisce a costruire una formazione che comunica chi è via via incluso nell’interazione attraverso i movimenti del corpo.

In tutte le triadi osservate è possibile sostenere la presenza di modalità interattive riconducibili alle configurazioni. Infatti coerentemente con le consegne iniziali di tipo “relazionale”, sono state identificate due tipologie di forme aggregative definibili come configurazioni in base agli indici posturali: due più uno e tre assieme.

Configurazione “due più uno”: come si può vedere dall’esempio riportato nella figura n°3, l’orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono chiaramente la gestione dello spazio interattivo ed emotivo di due partecipanti, mentre il terzo si colloca come *periferico*. Lo spazio interattivo generato è amministrato principalmente dai due partecipanti attivi, tuttavia il partecipante periferico è parte integrante del sistema dinamico, assumendo una momentanea posizione di “stand-by”.

La posizione di periferico può assumere due connotazioni: *periferico attivo* e *periferico non attivo*. Il *partecipante periferico attivo*, pur lasciando momentaneamente agli altri partecipanti la gestione attiva dello spazio interattivo ne condivide le attività e i movimenti con lo sguardo e l’espressività mimico/facciale e corporea.


Figura 3. Triade n° 1: configurazione “due più uno” con periferico attivo e relativi punteggi

	Tipo di configurazione: (a-b)c
	Partecipazione: 6
	Organizzazione: 6
	Focalizzazione: 4
	Contatto affettivo: 2

Questa modalità di porsi in posizione periferica rende spesso più facile il ri-coinvolgimento di chi è esterno poiché più prontamente ri-contattabile. Come si può vedere dai punteggi relativi ai livelli interattivi in questo caso tutti i criteri di codifica sono soddisfatti al massimo.

Come si può vedere dall'esempio riportato nella figura n°4, invece, il partecipante *periferico non attivo* invece lascia la gestione attiva dello spazio interattivo ma non ne condivide le attività e i movimenti.

Figura 4. Triade n°2: configurazione “due più uno” con periferico non attivo e relativi punteggi

	Tipo di configurazione: (b-c) a
	Partecipazione: 6
	Organizzazione: 6
	Focalizzazione: 2
	Contatto affettivo: 1

Il bacino, il busto e lo sguardo sono orientati in una modalità che rende più faticosa la possibilità di un ri-coinvolgimento rapido e fluido. Per questo motivo, come si può notare dalla tabella n°3, in questo caso tutti i parametri di codifica raggiungono i punteggi massimi tranne la focalizzazione.

Configurazione "tre assieme": come si può vedere dall'esempio riportato nella figura n°5, l'orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono chiaramente la co-gestione dello spazio interattivo ed emotivo da parte di tutti e tre i partecipanti. In questo caso i partecipanti possono adottare delle modalità differenziate di interazione comune: instaurare turni definiti (ad esempio passarsi la matita o l'evidenziatore per tracciare il percorso sul foglio); concertare assieme le strategie per pianificare il percorso; oppure assumere tre ruoli differenti utili alla pianificazione o attuazione del percorso (uno legge la lista; uno controlla i negozi; uno traccia il percorso). In tutti questi casi l'orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono chiaramente la co-gestione dello spazio interattivo tra i tre partecipanti, come si può vedere dai punteggi relativi ai livelli interattivi riassunti nella tabella contenuta nella figura n°3.

	Tipo di configurazione: (abc)
	Partecipazione: 6
	Organizzazione: 6
	Focalizzazione: 4
	Contatto affettivo: 2

Figura 5. Triade n°5: quarta configurazione, "tre assieme" e relativi punteggi

Analisi inter-triadi: frequenza e distribuzione delle configurazioni

In totale nelle 12 interazioni di gioco analizzate sono state individuate 40 configurazioni (M= 3,3; Range= 1;6). Come si può osservare dagli elementi contenuti nella tabella n° 8, dove sono mostrate la frequenza e la tipologia di configurazioni assunte dai partecipanti⁵, nelle differenti situazioni di gioco solo due triadi (T2, T9) riescono ad assumere tutte le configurazioni suggerite dalle consegne, mentre le rimanenti triadi mettono in atto differenti modalità aggregative che non rispettano pienamente le consegne iniziali.

Tabella 8. Frequenza e tipologia di configurazioni nelle triadi

TRIADI	Gen.	(A-B) C	(A-C) B	(B-C) A	A (BC)	B (A-C)	(ABC)
T1	F	2	2				1
T2	M	1	1	1			1
T3	M	2	2				1
T4	M	1					1
T5	M	2					2
T6	M	2		1		1	1
T7	F						1
T8	F						1
T9	F	1	2	1			2
T10	M	1					
T11	M	1	1		1		1
T12	F	1	1	1	1		1
Totale		14	9	4	2	1	13

La configurazione più frequente (14 volte) è quella definita due più uno con AB partecipanti attivi e C periferico, mentre molto vicina per frequenza (13 volte) è la configurazione 3 assieme (ABC). Meno frequente è la configurazione (A-C) con B periferico (9 volte), ancora meno frequenti le configurazioni (B-C) con A periferico (4 volte) e le configurazioni con un partecipanti attivo e gli altri due periferici A(B-C)

⁵ È necessario specificare che nel sistema di osservazione utilizzato il bambino denominato A è sempre colui che prende l'iniziativa per negoziare il momento iniziale di gioco e B è il bambino che segue, sostiene, asseconda nella negoziazione il bambino A. Quindi C è il bambino che nella negoziazione iniziale rimane maggiormente periferico e assume, o gli viene attribuito, il ruolo di osservatore nella fase di gioco due più uno. Quindi nella sistematizzazione degli elementi emersi dalle osservazioni si può definire la configurazione AB sempre come la prima configurazione assunta dalla triade, tranne nei casi in cui venga messa in atto direttamente una configurazione 3 assieme.

(2 volte) B (A-C) (1 volta). Tutte le triadi tranne una (T10) mettono in atto una configurazione tre assieme, alcune triadi anche in modo esclusivo (T7, T8), mentre ciò non accade per le altre tre configurazioni.

Appropriatezza della gestione del contesto interattivo

Il grado di appropriatezza della co-gestione del contesto interattivo, valutato in base ai parametri espressi nello schema di codifica, permette invece di apprezzare quali sono le principali difficoltà incontrate dai partecipanti nel gestire il contesto di gioco in una situazione a tre. I dati della tabella n°9 riassumono le medie rilevate per ognuno dei quattro livelli per ogni configurazione assunta (i dati per ogni singola triade sono invece contenuti nell'allegato n°2).

Il dato in colonna mette in evidenza la media di punteggio ottenuto da tutte le dodici triadi sui quattro livelli interattivi:

- **partecipazione** (*quanto ognuno è incluso nel gioco*) M= 5,3 (punt. max. 6);
- **organizzazione** (*quanto ognuno rispetta il ruolo assegnatoli*) M= 4,8, (punt. max. 6);
- **attenzione focale** (*quanto ognuno è attento al gioco*) M= 2,9, (punt. max. 4);
- **contatto affettivo** (*quanto i partecipanti sono emotivamente ingaggiati*) (M= 1,4,) (punt. max. 2).

Si può affermare quindi che, in media, le triadi osservate costruiscono contesti interattivi in cui sono più in difficoltà soprattutto per quanto riguarda l'organizzazione (*quanto ognuno rispetta il ruolo assegnato*) e per il contatto affettivo (*quanto i partecipanti sono emotivamente ingaggiati*), mentre la partecipazione (*l'inclusione di tutti nel contesto di gioco*) e la focalizzazione (*l'attenzione alle fasi di gioco*) raggiungono punteggi elevati.

I dati riguardanti l'organizzazione possono essere spiegati in alcuni casi se si prendono in considerazione le coordinazioni errate e le riparazioni (che verranno meglio affrontate nei prossimi paragrafi) messe in atto dai partecipanti durante le configurazioni: le coordinazioni errate e le conseguenti riparazione influiscono principalmente sul livello dell'organizzazione poiché nel momento in cui esse vengono messe in atto influenzano i ruoli assunti momentaneamente all'interno della configurazione.

Tabella 9. Punteggi parziali secondo lo schema di codifica

	Parteci p. (media) Punt max 6	Organiz. zaz. (media) Punt max 6	Attenzione focale (media) Punt max 4	Contatto Affettivo (media) Punt max 2
T1	5	4	2	2
T2	5	5	4	2
T3	6	4	2	1
T4	5	4	1	1
T5	6	5	3	2
T6	4	4	3	1
T7	6	6	4	2
T8	6	6	4	2
T9	6	6	3	1
T10	3	3	1	1
T11	6	5	4	1
T12	6	4	3	1
Totale	63	57	35	17
media	5,2	4,7	2,9	1,4

Ad esempio nella Triade n°2 durante la prime due configurazioni vengono messe in atto da parte di un partecipante 2 coordinazioni errate (con riparazioni conservative sollecite, volte cioè a mantenere lo status quo della configurazione) che influiscono certamente sul livello dell'organizzazione, ma poiché avvengono molto rapidamente e in un clima affettivo positivo non influenzano anche gli altri tre livelli.

Per quanto riguarda il contatto affettivo invece spesso la variazione in questi parametri sono da imputare ai comportamenti del partecipante che, assunto il ruolo periferico, si mette in una posizione marcatamente passiva. Questa scelta influisce anche sulla condivisione degli affetti e delle emozioni durante il gioco che tendono a scemare e ad assumere connotazioni negative.

In ogni caso se confrontiamo i dati di ogni singola triade con i dati medi si può apprezzare come le modalità di gestire le formazioni interattive sono molto varie da parte dei partecipanti durante le interazioni di gioco. Ad esempio solo 2 triadi (T7 e T8) riescono ad ottenere i punteggi massimi per ogni livello interattivo. Queste due triadi, a livello strutturale, manifestano quindi un buon livello di inclusione di tutti i partecipanti, una elevata capacità di rispettare i ruoli assegnati durante l'interazione di gioco, una costante attenzione reciproca e un adeguato coinvolgimento emotivo.

Tuttavia è necessario segnalare che entrambe mettono in atto solo una configurazione tre assieme (ABC).

Due triadi di bambini (T9; T11, T12) mettono in evidenza, invece, buoni livelli di organizzazione (inclusione di tutti) e di partecipazione (rispetto dei ruoli) ma scarsi livelli di attenzione focale (attenzione al gioco) e contatto affettivo (condivisione degli affetti). In questi casi i partecipanti mettono in atto più transizioni da una configurazione all'altra e, come detto in precedenza, i bassi parametri possono essere imputabili alla modalità con cui viene gestita la posizione di periferico dal partecipante che sta momentaneamente fuori dall'interazione.

Una triade (T6) evidenzia invece bassi punteggi relativi alla partecipazione e all'organizzazione ma punteggi adeguati nella attenzione focale e nel contatto affettivo. In questo caso i bassi punteggi sono dovuti a posizioni assunte da alcuni partecipanti che nello svincolarsi non assumono poi una posizione chiaramente periferica, ma continuano a occupare uno spazio interattivo che li rende velocemente ri-connettibili dagli altri partecipanti ma, allo stesso tempo, non contribuisce a rendere chiari i ruoli nel gioco. Ciò tuttavia non sembra influire sull'attenzione al gioco da parte di tutti i partecipanti e sulla condivisione delle emozioni.

Per altre triadi invece si riscontrano bassi punteggi in tutti e quattro i livelli (T3, T10). In queste triadi è difficile creare un contesto interattivo in cui tutti sono inclusi, vengono rispettati i ruoli assegnati, c'è attenzione al gioco e condivisione delle emozioni. Nel caso di T3 ciò è dovuto ai continui tentativi di un partecipante di inserirsi nell'interazione di gioco anche quando non è richiesto. Ciò frammenta i processi di sintonizzazione durante l'interazione. Mentre per T10, al contrario, i bassi livelli sono determinati dal comportamento esclusivo di una coppia che adotta una sola configurazione per tutta la durata dell'interazione di gioco e non permette l'ingresso del partecipante periferico nonostante i ripetuti tentativi di destrutturazione messi in atto.

Chiavi di lettura

Considerare la tipologia e la frequenza di configurazioni assunte dai partecipanti durante le interazioni di gioco ci permette di riflettere su quali sono le tipologie di formazioni interattive adottate in modo preferenziale dai partecipanti. Il fatto che la maggior parte delle triadi considerate faticano a passare dalla prima configurazione (AB) con C periferico, ad altre configurazioni interattive più "lontane" da quella iniziale, (in sostanza dove il partecipante A assume il ruolo di periferico) mette in evidenza come sia

generalmente complicato, per chi avvia il gioco ed è coinvolto nella prima configurazione, assumere la posizione di periferico. Infatti poiché tutte le triadi (tranne T10) riescono sempre a mettere in atto una configurazione tre assieme, A è l'unico partecipante sempre direttamente coinvolto nell'interazione, mentre C, che parte periferico nella prima configurazione, difficilmente riesce ad assumere ruoli diversi da quello iniziale, se non quando viene messo in atto il tre assieme. La tipologia di configurazioni assunte dalle triadi ci dà una dimensione di come i partecipanti gestiscono nel tempo le mappe relazionali ma non forniscono informazioni sulle condotte messe in atto dai bambini durante le fasi di gioco. Un modo per approfondire ulteriormente l'analisi delle condotte comportamentali risiede nel considerare le codifiche sulla qualità dei livelli interattivi. Il dato relativo alla qualità registrata dei livelli interattivi restituiscono un'idea di "difficoltà" delle triadi considerate nel co-gestire in modo opportuno il contesto interattivo soprattutto per quanto riguarda l'*organizzazione* (quanto ognuno rispetta il ruolo assegnato) e per il *contatto affettivo* (quanto i partecipanti sono emotivamente ingaggiati). Questi dati mettono quindi in evidenza, in senso generale, la facilità dei bambini nell'accogliere una proposta di coinvolgimento in un'attività in modo che tutti siano partecipi (*organizzazione*) e il condividere l'attenzione su ciò che stanno portando avanti (*focalizzazione*), ma segnalano anche le fatiche dei bambini nel rimanere periferici per permettere a qualcun altro di inserirsi nel gioco (*organizzazione*) e a costruire un contesto interattivo fondato sulla condivisione di emozioni positive (*contatto affettivo*). Un dato da tenere in considerazione è quello riguardante le coordinazioni errate: esse influenzano il contesto interattivo ma possono essere lette non solo come incapacità di rimanere periferici ma anche come capacità di esplorare nuove possibili forme relazionali (questo tema verrà approfondito nei prossimi paragrafi).

In conclusione l'analisi delle configurazioni ha messo in evidenza che, anche quando sono coinvolti triadi di pari, si possono riconoscere forme di aggregazione interattiva funzionali alla co-generazione di un contesto interattivo (*O-Space*, Kendon, 1990). In alcuni casi tali forme aggregative permettono di generare contesti coinvolgenti inclusivi per tutti i partecipanti durante tutta (o gran parte) della sessione di gioco, mentre in altri casi ciò non accade e si evidenziano "cali di tensione" che riguardano soprattutto la dimensione dello "stare separati".

Questa difficoltà sembra abbia un riflesso anche sul clima emotivo della situazione di gioco.

Queste dati sembrano particolarmente significativi per due motivi: in primo luogo poiché se leggiamo la capacità di gestire un contesto plurimo attraverso competenze interattive che si esprimono attraverso la chiave delle capacità di connessione/disconnessione, sembra che una delle competenze più difficili da esprimere in una situazione in cui è necessario gestire più relazioni contemporaneamente sia proprio la capacità di “stare separati” mantenendo un ruolo chiaro e definito.

In secondo luogo questa modalità di lettura delle interazioni mette in evidenza come la costruzione del campo intersoggettivo in una situazione a tre non riguarda solo chi è direttamente coinvolto nell’interazione -i partecipanti attivi- ma tutti i partecipanti, anche quello periferico. Questo ci permette di dire che una situazione interattiva in cui sono co-presenti tre attori è sempre “triadica”, anche quando i partecipanti non sono direttamente coinvolti e attivi (anche se la posizione di periferico attivo favorisce un più rapido coinvolgimento del partecipante periferico). Da qui la necessità di metodologie di osservazione che tengano presente questo elemento nell’analisi delle dinamiche interattive.

Tuttavia è necessario segnalare che le configurazioni mettono in evidenza solo la dimensione del “saper stare” che, seppur interessante, non rende ragione della gestione della dinamica interattiva nel suo complesso. Per questo motivo nel processo di analisi delle coordinazioni le modalità di transitare da una configurazione all’altra ricoprono un’importanza fondamentale ed esse saranno oggetto di analisi più approfondite nel prossimo paragrafo.

3.3.2 La lettura processuale: le forme della transizione

Come evidenziato nel paragrafo precedente non è sufficiente analizzare le configurazioni per interpretare le competenze triangolari messe in atto dai partecipanti ad una situazione interattiva: per comprendere a pieno la danza che connette i partecipanti è necessario prendere in considerazione anche come essi transitano da una configurazione all’altra. Ciò perché le configurazioni mettono in evidenza solo cosa accade quando le condotte di comportamento hanno definito una struttura “stabile”. Ma se si vuole affrontare il tema delle competenze di gestione di un contesto plurimo in termini intersoggettivi è necessario affrontare anche il “come” i partecipanti preparano e

gestiscono i passaggi da una formazione all'altra, affrontando passaggi che aprono a forme di interazioni magari prevedibili ma non totalmente gestibili a priori. L'unità di analisi proposta affronta la transizione attraverso la dinamica intersoggettiva (Fruggeri, 2002; 2005; Cigala *et al.*, 2009; 2010 quattro processi (svincolo; accoglienza; coinvolgimento; affidamento) che vogliono rendere ragione del complesso percorso che i partecipanti devono affrontare per decostruire qualcosa che già esiste per costruire qualcosa di nuovo.

Dalle osservazioni delle modalità di transitare messe in atto dai partecipanti durante le situazioni di gioco emergono forme di transizione differenti che saranno descritte nei paragrafi successivi.

Le forme della transizione:

Innanzitutto è possibile sostenere la presenza nella quasi totalità delle triadi osservate di modalità interattive riconducibili ai processi triangolari in termini di transizioni. In totale le transizioni messe in atto durante le interazioni di gioco sono 30 (Media: 2,5). Solo due triadi (T7, T8,) non mettono in atto transizioni ma rimangono ferme alla configurazione iniziale (che in tutti i casi è una configurazione "tre assieme"). Come si può notare dai dati riportati nella tabella n°10, che riassumono i processi relativi alle modalità di transizione, è possibile individuare differenti modalità di transitare sia in termini di processi implicati sia per quanto riguarda la qualità rilevata di tali processi.

Tabella 10. Sintesi dei processi di transizione suddivisi per triadi

Triade 1			
$T1=(a-b) c > (b-c) a$	$T2=(b-c) a > (a-b) c$	$T3=(a-b) c > (a-c) b$	$T4=(a-c) b > (abc)$
b coinvolge c	a coinvolge b inc	a svincola da b	a svincola da c
c accoglie b	b accoglie a	c accoglie a	b c.e. (a-c) rip trasf. soll
a ri-coinvolve c inc	c svincola b	a ricoinvolge b	a coinvolge b
a no svincolo b		a coinvolge c	c accoglie a e b
b svincola da a			
b coinvolge c			
Coord 2	Coord 2	Coord 3	Coord 3
Sint 2	Sint 2	Sint 3	Sint 3
tot 4 = scarsa	tot 4 = scarsa	tot 6 = suff	Tot 6= suff

Triade 2			
T1=(a-b) c > (a-c) b	T2= (a- c) b > (abc)	T3= (abc) > (b-c) a	
c svincolo b	b c.e. (a-c) rip. esplica. sollecita	a affida b>c	
c coinv a	a coinvolg c	a non svincola da b	
b no svincolo da c	c accoglie a	a svincolo b inc	
a c.e	b coinvolge a		
b-c rip sollecita	coinvolg rec abc		
b affida c -ad-a			
Coord 3	Coord 3	Coord 2	
Sint 2	Sint 3	Sint 2	
tot 4 = suff	tot 6 = suff	tot 4 = scarsa	
Triade 3			
T1=(a-b) c > (a-c) b	T2= (a-c) b > (a-b) c	T=3 (a-b) c > (a-c) b	T4= (a-c) b > (abc)
a svincolo b inc	a svincolo c	a svincolo b	a coinvolge b
a non accoglie b	b accoglienza a	c accoglienza a	b accoglienza a
c accoglienza a	a coinvol b	c c.e. (a-b) esplicat. sollecita	coinvolgimento abc
a coinvolgimento c	c c.e. (a-b) rip.esplic sollecita		
Coord 2	Coord 2	Coord 2	Coord 3
Sint 2	Sint 2	Sint 2	Sint 2
tot 4 = scarsa	tot 4 = scarsa	tot 4 = scarsa	Tot 5= suff
Triade 4			
T1=(a-b) c > (acb)			
a svincola b inc			
a ricoinv b			
a c.e. (b-c) rip.cons faticosa			
b coinvolge ac			
Coord 2			
Sint 2			
tot 4 = scarsa			
Triade 5			
T1= (a-b) c > (abc)	T2= (abc) > (ab) c	T=3 (ab)- c > (abc)	
b svincolo a	c svincolo a-b	c c.e. (a-b) rip trasf. sollecita	
a coinvolg c	a coinvolge b	b coinvolge c	
coinvolg abc	b accoglie a	c accoglienza b	
		c coinvolge a	
Coord 4	Coord 4	Coord 4	
Sint 3	Sint 3	Sint 2	
tot 7= buona	tot 7= buona	Tot 6 = suff	

Triade 6			
T1= (a-b) c > (b-c) a	T2= (b-c) a > (a-b) c	T3 (b-c) a > c (a-b)	T4 c (a-b) > (abc)
a svincolo b	a c.e. (c-b) rip.conserv. faticosa	b coinvolge c	b non coinvolge c
a affida b-c	a c.e. (c-b) rip. trasf. sollecita	c accoglie b	b c.e (a) rip. trasf. soll
b coinvolge c	c svincola b inc	a ricoinv b inc	b coinvolge ac
c accoglie b	b no svincolo c	a coinv bc	
a ricoinvolg c	c coinvolg a-b		
a svincolo def	a-b no accogl c		
bc coinvolg def	a coinv b		
Coord 4	Coord 1	Coord 2	Coord 2
Sint 3	Sint 1	Sint 1	Sint 1
tot 7= buona	tot 2 = insuff	Tot 3 = scarsa	Tot 3 = scarsa
Triade 7			
T1= (abc)			
NO TRANSIZIONI			
Triade 8			
T1= (abc)			
NO TRANSIZIONI			
Triade 9			
T1=(a-b)c > (b-c) a	T2= (b-c) a > (a-c) b	T3= (a-c) b > (abc)	T4= (abc) > (a-c) b
b coinv c	b affida cont (a-c)	c coinvolge b	b svincolo (a-b)
b c.e. (a-c) rip. trasf. sollecita	b svincola c	b accoglie c	b affida (a-c)
b coinvolge c	a coinvolge c	b coinvolge a	a no acco c
c accoglie b	c accoglie a	a accoglie b	
Coord 4	Coord 3	Coord 4	Coord 1
Sint 2	Sint 2	Sint 3	Sint 1
Tot 6 = suff	Tot 5 = suff	Tot 7= buona	tot 2 = insuff
Triade 10			
T1= (a-b) c			
c c.e. (a-b) rip. cons faticosa			
c c.e. (a-b) rip. cons faticosa			
c c.e. (a-b) rip. cons faticosa			
c c.e. (a-b) rip. cons faticosa			
a e b no svincolo			
a e b nn accogl c			
a e b nn coinv c			
non avviene la transizione			
Coord 1			
Sint 1			
Tot 2 = insuff			

Triade 11			
T1= (a-b) c > (a-c) b	T2= (a-c) b > (abc)		
b coinvolge c	a affida b-c		
a affida b-c	a no svincolo c inc		
a svincolo b	a ricoinv c		
a affida b-c	a affida b a sé		
a coinvolge c	a no svincolo c inc		
c accoglie a			
Coord 4	Coord 2		
Sint 3	Sint 2		
Tot 7= buona	tot 4 = scarsa		
Triade 12			
T1= (a-b) c > (a-c) b	T2= nn codificabile	T3= (b-c) a > abc	
b affidamento (c-a)		a coinvolge bc	
b svincolo a		b-c accolgono a	
a coinvolgimento c			
c accoglie a			
Coord 4	Coord 3	Coord 4	
Sint 3	Sint 2	Sint 3	
tot 7 = buona	tot = 5 suff	tot 7 = buona	

Se consideriamo i processi riassunti nella tabella n°5 emerge che solo alcune triadi e solo in alcune transizioni mettono in atto una transizione composta da tutti i processi presupposti. È il caso, della Triade n°9, esempio1, una triade composta da bambine che nella seconda transizione (T2) mette in atto il processo completo -svincolo, affidamento, accoglienza, coinvolgimento- che verrà descritto di seguito attraverso una parte della trascrizione utilizzata per la codifica dei dati:

Esempio 1

Triade n° 9, transizione n°2: passaggio da (B-C)A a (A-C)B:

Mentre gioca con Irene (A), Carlotta (B) ruota la testa e nota lo sguardo serio e fisso sul foglio di Giuseppina (C). Molto rapidamente con un gesto della mano e verbalmente (“adesso voi due”) segnala alle due che devono giocare assieme (affidamento) mentre contemporaneamente si appoggia allo schienale della sedia (svincolo) lasciando chiaramente il campo interattivo alle due compagne. Giuseppina allora avanza con il busto verso il foglio (coinvolgimento) Irene la guarda e avanza anch’essa con il busto (accoglienza) in modo da costituire una nuova configurazione due più uno, con Irene e Giuseppina coinvolte e Carlotta periferica

Al contrari della Triade n°9 per alcune triadi è possibile transitare anche senza mettere in atto tutti i passaggi relazionali previsti dalla dinamica intersoggettiva ma solo attraverso alcuni processi: ad esempio avvengono transizioni solo attraverso i processi di –svincolo, coinvolgimento- oppure -coinvolgimento, accoglienza-. Ciò sembra accadere spesso nel passaggio da una configurazione due più uno a una configurazione tre assieme dove sembrano più funzionali i passaggi di coinvolgimento e accoglienza reciproca piuttosto che il processo di affidamento, che appare essere più significativo nel momento in cui un partecipante si deve mettere in posizione periferica e quindi disconnettersi dal contesto prevede “l’affidar-si” a qualcuno.

Di seguito, esempio 2, una transizione tratta sempre dalla Triade n°9 basata solo sui processi di coinvolgimento e accoglienza:

Esempio 2

Triade n° 9, transizione n°3: passaggio da (A-C) B a (ABC)

Mentre Carlotta (B) è in posizione periferica e Giuseppina (C) sta disegnando sul foglio Irene (A) con un gesto coinvolge Carlotta nell’interazione (coinvolgimento) che accoglie l’invito ad interagire con uno sguardo (accoglienza), nello stesso momento Carlotta si rivolge a Giuseppina e la coinvolge in un dialogo riguardante delle modifiche sul percorso da segnare (coinvolgimento). Giuseppina accoglie l’invito di Carlotta (accoglienza) e successivamente Irene avanza con il busto verso il tavolo (coinvolgimento) segnalando di essere pronta all’interazione. A questo punto Carlotta si lascia coinvolgere definitivamente (coinvolgimento) ritornando in una posizione attiva che definisce la nuova configurazione tra assieme.

Un ulteriore dato significativo sull’affidamento che sembra emergere dalla mappa dei processi registrata riguarda il fatto che se uno dei partecipanti affida ma ciò avviene in un vuoto di processi, (cioè se precedentemente o successivamente non è accompagnato da altri processi), l’affidamento non è sufficiente a garantire il passaggio in una nuova configurazione o anche che il passaggio avvenga in modo fluido (ad esempio, tabella

n°5 , Triade n°11, seconda transizione). In questo caso sembra che non si sia costruita a una rete di passaggi relazionali adeguata a sostenere la transizione che avviene in modo molto frammentato e faticoso.

Alcune transizioni si possono verificare anche a partire dalla riparazione (sollecita o faticosa) di una coordinazione errata. Essa rappresenta, in questo caso, una prima fase di decostruzione della configurazione in corso che dà il via alla fase vera e propria di transizione (esempio 3).

Esempio 3

Triade n°5, Transizione n°2: passaggio da (A-C)B a (ABC).

Ad un certo punto Simone (C) e Kelvin (A) sono indecisi su una mossa da compiere per pianificare il percorso. Alessandro (B) allora interviene verbalmente nonostante sia periferico “io lo so come si fa!” (coordinazione errata). L’intervento di Alessandro è accolto da Simone che risponde all’intervento con un sorriso e ciò permette ad Alessandro di dare alcune indicazioni, mentre Simone e Kelvin rimangono in ascolto senza mostrare particolare fastidio (riparazione sollecita). Terminata la spiegazione Simone chiede verbalmente un aiuto a Kelvin “aiutami a cancellare!” (coinvolgimento), ed è ricambiato dal movimento di Kelvin che prende la gomma (accoglienza). A questo punto Alessandro molto velocemente si inserisce dicendo “aiuto anche io?” (coinvolgimento). Rapidamente Simone e Kelvin fanno posto sul banco ad Alessandro e tutti e tre si coinvolgono definitivamente in un’attività comune.

L’analisi dei processi di trasformazione ci consente inoltre di identificare pattern relazionali che in base alle caratteristiche messe in campo dai partecipanti portano a due esiti finali differenti: la possibilità che la transizione “prenda il volo”, cioè che avvenga in modo fluido poiché viene garantita la reciprocità tra i partecipanti, oppure che la transizione “non prenda il volo”, avvenga cioè in modo faticoso e frammentato o non avvenga affatto a causa della contingenza sequenziale o frammentata che i partecipanti mostrano durante le fasi di passaggio.

Quando le transizioni “prendono il volo”

Quali sono le caratteristiche che fanno decollare una transizione e rendono fluidi i passaggi tra i partecipanti? Ciò che sembra influire maggiormente sulla fluidità delle transizioni sembra essere la coerenza tra le dichiarazioni e i canali espressivi (sia a livello verbale che non verbale). Ad esempio, ad uno svincolo annunciato verbalmente o non verbalmente deve seguire un comportamento conseguente coerente con la premessa annunciata. Se ciò avviene, nella maggior parte dei casi, la dinamica dei processi risulta fluida poiché il contesto relazionale è costruito su segnali coerenti che favoriscono la

complementarietà dei comportamenti. In queste situazioni i cali fisiologici di attenzione sono spesso riparati in modo sollecito e le eventuali coordinazioni errate non influiscono in modo decisivo sul clima emotivo dei partecipanti. Nell'esempio 4 la transizione è molto veloce ma tutti i partecipanti mostrano attenzione e responsività ai segnali da parte dei membri e la contingenza tra le risposte è tempestiva nell'attenzione e nella responsività rendendo la transizione complementare e fluida. Le emozioni sono pertinenti al contesto di scambio di gioco tra i partecipanti e sono espresse in modo pertinente, condividendo il momento della transizione senza atteggiamenti ambivalenti.

Esempio 4

Triade n° 6, transizione n°1: passaggio da (A-B) C a (B-C) A

Matteo (B) annuncia verbalmente che si è conclusa una parte del gioco "Fatto!" contemporaneamente Francesco C.(A) si fa indietro sulla sedia (svincolo) e indica Francesco S.(C) con un gesto della mano (affidamento), mentre Matteo prende rapidamente la matita dalle mani di Francesco C. e la porge a Francesco S. (coinvolgimento) che la prende (accoglienza). Francesco C. si appoggia allo schienale della sedia poi si sporge sul tavolo e prende in mano un foglio che consegna a Francesco S. (affidamento), che annuisce e si sistema sulla sedia mentre Francesco C. si appoggia nuovamente sullo schienale della sedia (svincolo) e Matteo si mette in posizione per giocare con Francesco S.

Quando le transizioni non "prendono il volo"

Al contrario delle transizioni fluide quelle sequenziali o frammentate sono caratterizzate da movimenti più macchinosi e rigidi poiché magari è uno solo dei partecipanti che conduce la danza di connessioni oppure poiché si stabilisce un asse preferenziale tra due partecipanti che rallenta la possibilità di sintonizzazione con il terzo. Molto spesso in queste occasioni vengono messi in atto comportamenti non coerenti con le premesse, che abbiamo definito incoerenti/ambivalenti, che contribuiscono a creare una nebulosità relazionale che rallenta i processi di connessione e affatica i passaggi. Ad esempio in queste transizioni se avviene una coordinazione errata essa viene riparata spesso in modo faticoso. È questo il caso della transizione che andremo a descrivere nell'esempio 5.

Esempio 5

Triade n° 6, transizione n°2: passaggio da (B-C) A > (A-B) C

Dopo due minuti Francesco C. interviene nel gioco dando una indicazione a Francesco S. nonostante sia periferico (coordinazione errata) ma il suo intervento viene accompagnato da un sorriso da Francesco S. che continua a giocare. Dopo poco ancora Francesco C. interviene nel gioco commentando una mossa di Francesco S. (coordinazione errata) questa volta il commento viene accolto sia da Francesco S. che da Matteo tramite sorrisi (riparazione sollecita). A ciò segue una trasformazione degli assetti interattivi: Francesco C. coinvolge in un dialogo Matteo mentre Francesco S. scrive sul foglio. Improvvisamente Matteo con un gesto della mano e cambiando espressione del viso zittisce Francesco C. mentre Francesco S. si accomoda di nuovo sulla sedia pronto a rientrare in gioco. Tuttavia Matteo non si svincola dal contatto con Francesco C. tanto che Francesco C. continua a dialogare con lui (svincolo incoerente) mentre Francesco S. segnala la sua insofferenza e si appoggia allo schienale della sedia sospirando (svincolo) mentre Matteo cancella una scritta sul foglio e Francesco C. non si muove dalla sua posizione di partecipante attivo. Nessuno dei due accenna a modificare il comportamento interattivo: quando Francesco S. cerca di avvicinarsi al tavolo per coinvolgersi Matteo e Francesco sono già coinvolti in un dialogo riguardante il gioco (coinvolgimento reciproco). La nuova configurazione due più uno vede coinvolti Francesco C. e Matteo e Francesco S. periferico.

Durante questa transizione si nota scarsa attenzione e responsabilità ai segnali da parte dei membri, in particolare di Francesco C. e Matteo nei confronti di Francesco S.. Infatti Francesco C. mette in atto due tentativi di destrutturare la configurazione nonostante sia periferico mentre Matteo mette in atto un tentativo di ritorno alla configurazione che coinvolge Francesco S. ma alla sua dichiarazione però non seguono comportamenti coerenti con le premesse (svincolo incoerente). Le emozioni espresse durante la transizione sono adeguate al contesto per quanto riguarda Francesco C. e Matteo mentre Francesco S. tende a segnalare la propria insofferenza durante alcune fasi (ad esempio quando sbuffa in modo molto chiaro poiché gli altri due non permettono il suo coinvolgimento). In questo caso gli altri due partecipanti dimostrano comportamenti ambivalenti che contribuiscono a bloccare la libera circolazione delle emozioni.

Differente è il caso della Triade n°10 in cui l'asse preferenziale che si stabilisce tra A e B non permette l'entrata di C per tutta la durata della situazione di gioco, nonostante i ripetuti tentativi di entrata del partecipante periferico (esempio 6). Ciò non permette che avvenga la transizione bloccando l'intero processo.

Esempio 6
Triade n° 10 (AB)C

Riccardo (A) e Giacomo (B) iniziano a giocare assieme in modo coordinato, verificando sia verbalmente che attraverso cenni del capo e occhiate le strategie per risolvere il problema mentre Lorenzo (C) assiste alla situazione mantenendo una posizione di partecipante periferico attivo e interessato: è vicino al tavolo con il bacino e il busto e osserva attentamente il foglio e le mosse dei suoi compagni ma lascia chiaramente lo spazio fisico ai compagni per giocare liberamente. Dopo circa un minuto e trenta di gioco interviene silenziosamente per spostare una gomma sul foglio (coordinazione errata) che intralcia la visuale di gioco di Giacomo che, tuttavia, non accoglie il gesto e procede come se niente fosse accompagnato anche da Riccardo (riparazione elusiva). Lorenzo rimane con una mano appoggiata al foglio definendo in questo modo la partecipazione “indiretta” al gioco. Il gioco procede e Riccardo e Giacomo sono molto coinvolti dalla risoluzione del compito e continuano a scambiarsi idee ad alta voce e a tracciare un percorso sul foglio mentre Lorenzo segue con il movimento della testa e alcune espressioni mimiche le mosse suggerite dai compagni. Al minuto 3,27 Lorenzo accompagna fisicamente un commento di Giacomo e si alza dalla sedia sporgendosi con tutto il corpo sul banco e sul foglio (coordinazione errata) mentre Riccardo ripete l’ordine dei negozi dalla lista Giacomo guarda Lorenzo e gli dice qualcosa ma non aspetta la sua risposta e si alza a sua volta per scrivere qualcosa sul foglio mentre Riccardo mantiene la sua posizione. Giacomo e Lorenzo sono molto vicini con il busto e la testa ma tale vicinanza non sfocia in una connessione e Lorenzo rimane in una posizione di attivo partecipante: in piedi e proteso con il busto sul tavolo nonostante non siano stati effettuati i passaggi della transizione. Inizialmente Riccardo orienta di poco il bacino nella direzione di Lorenzo, ma mantiene il busto e lo sguardo fuori asse, mentre Giacomo continua a lavorare sul foglio. Dopo poco anche Riccardo si ri orienta in direzione di Giacomo e si avvicina al tavolo “chiudendo” la configurazione (riparazione faticosa/elusiva). A questo punto Lorenzo lancia un’occhiata a Riccardo che ha lo sguardo fisso in avanti e non la nota e quindi si risiede sulla sedia in posizione chiaramente periferica. A 4,58 Giacomo annuncia che il gioco è concluso e la delusione è leggibile sul volto di Lorenzo che non è riuscito a partecipare.

L’attenzione ai segnali da parte dei membri è presente tra Giacomo e Riccardo ma scarsa se non nulla nei confronti di Lorenzo. La responsività ai segnali da parte dei membri e la riproposizione ed esplicitazione dei segnali da parte dei membri risultano adeguate sempre per la coppia Giacomo Riccardo ma non adeguate nei confronti di Lorenzo. La contingenza tra le risposte è tempestiva sull’asse Giacomo Riccardo mentre è inesistente nei confronti di Lorenzo. La tipologia delle emozioni espresse dalla triade è

positiva per la coppia Giacomo/Riccardo (coinvolgimento, condivisione) e prima neutra poi negativa per Lorenzo. Le emozioni sono espresse e condivise in modo chiaro dai partecipanti, tuttavia sono volte ad un coinvolgimento della coppia Giacomo/Riccardo lasciando sempre Lorenzo sullo sfondo. Per questo motivo le emozioni non sono condivise tra tutti i partecipanti ma sono riservate solo ad una parte del sistema interattivo.

Analisi inter-triadi: qualità delle transizioni

Infine, dopo avere descritto alcune tipologie e modalità di transizione, si possono fare alcune considerazioni sulle modalità di transitare messe in atto durante l'intera sequenza di gioco. Come si può osservare nella tabella n°11 le triadi di partecipanti mettono in atto processi di coordinazione e sintonizzazione affettiva caratterizzati da gradi differenti di "qualità" che sono stati sintetizzati in un giudizio espresso su una scala Likert a 4 punti. Su 10 triadi che transitano da una configurazione all'altra, due triadi (T5, T12) mettono in atto processi di transizione che, in media, possono essere giudicati buoni, cioè processi caratterizzati da una fluidità nella coordinazione di tipo complementare ovvero sono presenti l'attenzione, la responsività e la riproposizione dei segnali degli altri; tre triadi (T1, T2, T9, T11) mettono in atto processi di transizione sufficientemente coordinati, anche se di tipo sequenziale (sequenziale-fluida), ovvero attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono promossi da uno o due membri della triade mentre gli altri seguono subito il processo. Tre triadi (T3, T4, T6) invece mettono in atto processi di coordinazione scarsamente coordinati (sequenziale-faticosa) ovvero si registrano tempi diversi nelle azioni dei membri, la coordinazione si interrompe o non è spontanea e l'attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti solo a tratti. Infine una sola triade (T10) pur non mettendo in atto nessuna transizione viene giudicata insufficiente proprio in relazione all'esito del tentativo di transizione: i processi sono così poco contingenti e responsivi da bloccare la possibilità del passaggio. In sintesi più della metà delle triadi considerate mette in evidenza da buone a sufficienti capacità di transitare mentre le restanti triadi mostrano maggiori difficoltà nel processo di decostruzione/ricostruzione delle formazioni interattive.

Tabella 11. Giudizio medio sulle capacità di transizione espresse da ogni triade

	n trans	Fluidità della coordinazione
T1	4	Sufficiente
T2	3	Sufficiente
T3	4	Scarsa
T4	1	Scarsa
T5	3	Buona
T6	4	Scarsa
T7	0	/
T8	0	/
T9	5	Sufficiente
T10	0	Insufficiente
T11	3	Sufficiente
T12	3	Buona

Chiavi di lettura

Come anticipato in precedenza il processo di transizione permette di analizzare le modalità attraverso le quali i partecipanti passano da uno stato continuo all'altro, in termini di ruoli e condotte -le configurazioni- utilizzando la discontinuità come propulsore del cambiamento (le transizioni). Le transizioni sono una parte fondamentale del processo: esse permettono di intendere le interazioni sociali come processi fluidi, all'interno dei quali gli agenti non si trovano in situazioni di coordinazione assoluta ma in uno stato di coordinazione che, essendo definito da tendenze globali invece che da stati rigidamente acquisiti, presenta una gamma più ampia di opzioni. La transizione è quindi un processo "emergente" (Morin, 1980) ed "eccedente": nella e dalla ridondanza delle coordinazioni emerge una nuova forma organizzativa che ha proprietà e forme qualitativamente differenti da quelle precedenti. Ciò offre ai partecipanti la possibilità di "porre innanzi un mondo" (*bringing forth*) (Varela, 1974) di relazioni non totalmente prevedibile a priori. Nei momenti di trasformazione, resi ancora più instabili dalla presenza di un terzo, i partecipanti devono mettere in atto una serie di strategie flessibili che fanno della contingenza e della sintonizzazione l'elemento di base che permette di co-costruire un contesto di coordinazioni in grado di sostenere il processo di cambiamento. Per fare ciò i partecipanti devono essere pronti a cogliere rapidamente i segnali degli altri, mandare segnali coerenti con le loro intenzioni e condividere le emozioni che caratterizzano la situazione. Quando ciò accade, il mondo relazionale *posto innanzi* attraverso la trasformazione non si genera in un vuoto ma, attraverso la tessitura della rete di processi che caratterizzano il passaggio, permette l'emergere

fluido di una nuova forma interattiva. Quando invece si verifica che i segnali non sono colti (oppure ciò avviene con molto ritardo), oppure i segnali sono incoerenti, il processo di co-costruzione della rete relazionale si frammenta. Ciò non permette che si generi una rete di relazioni che sostiene il processo e fornisce la spinta necessaria al passaggio. In conclusione si può affermare che, come già sottolineato da altri autori (Cigala e coll. 2010), gestire una configurazione implica la capacità di coordinarsi per stare nel rapporto con l'altro, mentre essere coinvolti in una transizione comporta la capacità di de-costruire modelli interattivi pre-esistenti e ri-costruire nuovi modelli interattivi.

Come abbiamo potuto vedere dalla mappa delle transizioni il modello della dinamica intersoggettiva sembra rispecchiare, attraverso i suoi costrutti, i passi delle transizioni e tradurli in costrutti relazionali. In particolare le triadi di pari mettono in evidenza che il processo di affidamento, il passo decisivo della dinamica intersoggettiva nelle triadi familiari, non sembra essere particolarmente utilizzato in una situazione tra pari, forse perché esso presuppone una asimmetria relazionale (e di responsabilità di cura) che non è presente nelle dinamiche tra bambini della stessa età.

3.3.3 *Le coordinazioni errate e le riparazioni*

Come descritto nella parte dedicata alle modalità di codifica, sono state registrate anche le modalità dei partecipanti di ricalibrare le coordinazioni nel momento in cui avviene qualcosa che fa “cadere nel vuoto” il tentativo di sintonizzarsi con un altro partecipante. I conseguenti feedback utilizzati dai partecipanti con l'obiettivo di riparare a tali “vuoti” saranno definite invece *riparazioni*.

In base allo schema di codifica adottato (descritto nel secondo capitolo) sono state identificate tre differenti tipologie di riparazioni:

1) *Riparazione conservativa*: le riparazioni conservative fanno riferimento a tutti quei comportamenti verbali e non verbali che contribuiscono a fornire un feedback al partecipante che mette in atto una coordinazione errata ma che, tuttavia, non producono un cambiamento sostanziale in uno dei quattro livelli dell'interazione o sui processi di coordinazione. Sono generalmente collocate lontano dalle transizioni, sono sempre messe in atto dai partecipanti attivi che, in questo modo, sembrano proporre una modalità per “assorbire” alcuni comportamenti del partecipante

periferico (che in questo modo, segnala la sua “presenza” nel quadro interattivo) o a stornare i suoi effetti, senza modificare l’assetto interattivo assunto in quel momento. *Esempio: è in atto una nuova configurazione interattiva che vede coinvolti Francesco e Matteo, mentre Giovanni è osservatore periferico. Inizialmente gli indici di base della partecipazione organizzazione e attenzione focale sono mantenuti anche se Giovanni non è completamente periferico. Dopo due minuti Giovanni interviene nel gioco dando una indicazione a Francesco (coordinazione errata) ma il suo intervento viene accompagnato da un sorriso da Francesco che continua a giocare (riparazione elusiva).*

- 2) *Riparazione esplicativa*: le riparazioni esplicative fanno riferimento a tutti quei comportamenti verbali e non verbali che contribuiscono a fornire un feedback alla coordinazione errata producendo un effetto di maggiore coerenza e chiarezza su uno o più dei quattro livelli dell’interazione in base alle consegne fornite. In questo caso non sono sempre i partecipanti attivi a mettere in atto questo tipo di riparazioni. Esse inoltre non sono collocate di preferenza né vicino né lontano dalle transizioni. Sembra che vengano utilizzate per chiarire alcune regole del contesto che si sono perse durante l’interazione e quindi, di fatto, per rendere assimilabile attraverso nuove relazioni l’elemento perturbatore che è stato messo in atto.

Esempio: il gioco procede in modo fluido anche se i toni sono sommessi, i bambini parlano a bassa voce anche se sorridono e commentano le mosse degli altri. Dopo un paio di minuti Matteo fatica a mantenersi periferico e si inserisce nell’attività di gioco dando un’indicazione (coordinazione errata) che Francesco accoglie con un sorriso e ciò non modifica la struttura della configurazione e il gioco continua sulla stessa linea (riparazione conservativa). Dopo circa un minuto Matteo cerca di inserirsi nuovamente ma viene bloccato fisicamente da Francesco S. che fa cenno con una mano a Matteo di fermarsi. L’intervento viene ripreso verbalmente da Giovanni che dichiara l’ordine di gioco (riparazione esplicativa) e Matteo si riposiziona nel ruolo periferico. Il gioco continua con una buona intensità emotiva, focalizzazione, organizzazione e partecipazione.

- 3) *Riparazione trasformativa*: le riparazioni trasformative fanno riferimento a tutti quei comportamenti verbali e non verbali che contribuiscono a fornire un feedback alla coordinazione errata e che producono un effetto di trasformazione sui livelli interattivi. Spesso queste riparazioni sono collocate in prossimità delle transizioni e per questo motivo aprono ad una destrutturazione della configurazione in atto che

sfocia in una transizione e in una nuova configurazione. In molti casi le riparazioni trasformative sono messe in atto dai partecipanti attivi che in questo modo accolgono la possibilità del partecipante periferico di trasformare la formazione interattiva. In questo caso sembra quasi che le condotte riparative abbiano un carattere di “anticipazione” della perturbazione che quindi sono assorbite in modo più stabile rispetto, ad esempio, a quando sono utilizzate le condotte di tipo elusivo.

Esempio: dopo poco ancora Giovanni interviene nel gioco commentando una mossa di Francesco (coordinazione errata) questa volta il commento viene accolto sia da Francesco che da Matteo tramite sorrisi e ammiccamenti (riparazione trasformativa) e ciò contribuisce ad una trasformazione degli assetti interattivi: Francesco adesso parla direttamente con Giovanni mentre Matteo scrive sul foglio.

Come si può osservare dalle tabelle n°12 e n°13 le coordinazioni errate sono messe in atto dai partecipanti sia durante le configurazioni sia durante le transizioni.

Durante le configurazioni spesso vengono messe in atto coordinazioni errate da parte del partecipante periferico che vengono riparate in modo *conservativo* (15 in totale) da parte dei partecipanti attivi (non si registrano casi di coordinazioni errate messe in atto durante il tre assieme) oppure *trasformativo* (4 in totale). Nei primi due casi le riparazioni sono volte a mantenere lo status quo interattivo e non portano a nessun cambiamento, mentre le riparazioni trasformative danno il via alla destrutturazione della precedente configurazione e avviano una transizione. Naturalmente la coordinazione errata e la conseguente riparazione perturba l’assetto interattivo consolidato durante una configurazione e ciò ha peso in particolare sul livello dell’organizzazione. Tuttavia è necessario segnalare che nel caso in cui le modalità di riparazione della coordinazione errata siano *sollecite* (cioè rapide e contingenti) esse non vanno ad influire sul clima emotivo della configurazione, mentre se sono faticose (lente e scarsamente contingenti) a lungo andare vanno ad incidere sul clima emotivo dell’intera formazione interattiva.

Tabella 12. Coordinazioni errate e riparazioni nelle configurazioni

	Configurazioni		
	Conservative	Trasformative	Esplicative
T1			
T2	2 rip. cons. soll		
T3	2 rip. cons. fatic;	1 rip. trasf. soll	
T4		1 rip. trasf.soll	
T5		1 rip. trasf. soll	
T6	1 rip. cons. soll		
T7			
T8			
T9	3 rip. cons. fatic		
T10	3 rip .cons. fatic		
T11	1 rip.cons. soll		
T12	3 rip. cons. soll;	1 rip. trasf. soll	
Totale	15	4	0

Le coordinazioni errate si verificano anche durante le transizioni. A differenza di quelle riscontrate nelle configurazioni esse non sono messe in atto di preferenza dal partecipante periferico ma coinvolgono in modo più trasversale tutti i componenti della triade che sta transitando. Anche quando avvengono durante le transizioni le riparazioni sono riconducibili alle tre tipologie elencate in precedenza: conservative (3), esplicative (4), trasformative (2) e anche in questo caso la rapidità e la contingenza con cui i partecipanti riparano influenza la coordinazione e la sintonizzazione affettiva durante la transizione. Nel caso in cui la riparazione sia sollecita i livelli della coordinazione e della sintonizzazione rimangono alti, mentre se la riparazione è faticosa ne risente tutta la transizione.

Tabella 13. Coordinazioni errate e riparazioni nelle transizioni

Transizioni			
	Conservative	Trasformative	Esplicative
T1		1 rip. trasf. soll	
T2			1 rip. esplic. soll
T3			1 rip. esplic. soll
T4	1 rip. cons fatic		
T5			
T6	1 rip. cons. fatic;	2 rip. trasf. soll	
T7			
T8			
T9	1 rip. cons. fatic	1 rip. trasf. soll;	
T10			
T11			
T12			
Totale	3	4	2

Chiavi di lettura

In base alle differenze rilevate si può affermare che le *riparazioni alle coordinazioni errate* vengono spesso utilizzate come modalità dei partecipanti per generare ordine dal rumore di fondo caratteristico della comunicazione (*order from noise*) (Von Foerster, 1987) assorbendo le perturbazioni che provengono dall'interno per mantenere l'integrità del sistema interattivo. Nel primo caso (*riparazioni conservative*) le condotte dei partecipanti sono volte a riaggiustare l'equilibrio di fronte a una perturbazione che può metter in seria difficoltà il funzionamento del sistema stesso cercando di annullarla ignorandola completamente. In ogni caso le riequilibrazioni così ottenute sono estremamente instabili, infatti spesso ad una riparazione conservativa segue una successiva coordinazione errata messa in atto da un partecipante. Nel secondo tipo di condotte, l'integrazione della perturbazione avviene attraverso una strategia che mette in grado di rendere assimilabile il fatto perturbante inatteso attraverso una ridefinizione dei ruoli più chiara. Nel terzo tipo di condotte si verifica invece un'integrazione completa degli elementi perturbatori poiché le perturbazioni possibili diventano variazioni interne prevedibili dal sistema che le assorbe attraverso una trasformazione.

In sostanza sembra che il sistema interattivo, utilizzando le differenti condotte sia alla ricerca di una di una stabilità che, innescata da una perturbazione, provoca la costruzione di un miglior equilibrio interno che garantisca l'integrità e la continuità di funzionamento del sistema coinvolto. Se il sistema non ha intenzione di mutare assetto spesso sceglie per una riparazione di tipo conservativo che "assorbe" la richiesta di cambiamento di uno dei partecipanti ma senza generare conseguenze sulla formazione e sui ruoli. Durante le configurazioni questa tipologia di riparazione è la più frequente. Nel caso in cui ci sia necessità di una chiarificazione dei ruoli interattivi spesso si mette in atto una riparazione di tipo esplicativo in modo che ci sia possibilità di ri-definire in modo esplicito "chi fa che cosa", spesso anche in questo caso senza modificare gli assetti relazionali. Nel momento in cui il sistema interattivo "sente la necessità" di cambiare la riparazione alle coordinazioni è di tipo trasformativo e ciò permette cambiamenti di formazione e conseguente modificazione dei ruoli e degli assetti relazionali. Durante le transizioni questa tipologia di riparazione è la più frequente. In base a quanto detto sembra più opportuno cercare di valorizzare gli aspetti di esplorazione e ricerca di equilibrio del sistema di riparazione alle mancate coordinazioni cercando di sottolineare gli aspetti di "esplorazione" che caratterizzano queste condotte. Se si fa riferimento a quanto messo in evidenza da Prigogine nel descrivere le caratteristiche dei sistemi lontani dall'equilibrio (Prigogine, Stengers, 1981) il circuito coordinazione errata/ riparazione assomiglia più ad un "punto di biforcazione relazionale" piuttosto che ad un errore comunicativo. In sostanza il destino di un tentativo di destrutturazione (fluttuazione del sistema) genera un punto di biforcazione che non è dato a priori ma è definito dalla reazione di tutto il sistema interattivo che, in questo modo, genera qualcosa di qualitativamente differente. In questo caso le coordinazioni, se collegate alle riparazioni, non sono più "errate" ma "erranti" poiché funzionali alla ricerca di un migliore equilibrio interno del sistema e, dunque della conservazione dell'adattamento.

Anche in questo caso, come per le configurazioni e le transizioni, è necessario sottolineare il valore esplorativo delle considerazioni esposte e si rimanda a studi più approfonditi e sistematici per una generalizzazione dei concetti enunciati in precedenza.

Concludiamo questa parte sottolineando come fino a questo punto abbiamo descritto separatamente i processi che abbiamo definito propri della coordinazione intersoggettiva. Sono state analizzate le caratteristiche delle configurazioni e delle

transizioni cercando di mettere in evidenza le forme di queste modalità di interazione, i processi ad esse legate e la qualità ad esse attribuite attraverso la loro codifica. Abbiamo cercato inoltre di sottolineare il valore adattivo delle coordinazioni errate nella ricerca di nuovi equilibri relazionali. Benchè questa analisi abbia fornito spunti interessanti sulle modalità di dis-connessione dei partecipanti ad una situazione interattiva, l'analisi separata dei processi sembra non cogliere l'elemento distintivo che caratterizza il sistema di osservazione utilizzato in questa sede: cogliere il processo di co-generazione dell'organizzazione dell'interazione. A questo punto sembra utile cercare di fornire una visione d'insieme tentando di offrire una descrizione che tenga assieme tutti i costrutti e tenti di riprodurre la danza di coordinazioni necessarie stare e a transitare in differenti configurazioni. Questo tentativo sarà oggetto del prossimo paragrafo.

3.3.4 *Stili interattivi*

Nei precedenti paragrafi sono stati descritti separatamente i processi che costituiscono le unità di analisi delle competenze intersoggettive triangolari. Come già anticipato essi sono stati analizzati separatamente per poter approfondire alcuni aspetti dell'interazione difficilmente affrontabili se presi nella loro globalità. Tuttavia è considerando questi processi nel loro insieme che diventa possibile riflettere sulle mappe di coordinazioni messe in atto durante un'interazione. Quindi a partire dalla cornice generale della presenza/assenza e della qualità dei processi di triangolazione messi in atto dai partecipanti si sono voluti ipotizzare e delineare possibili legami tra i processi e differenti modalità di alleanze espresse dagli attori nelle situazioni considerate, con la finalità di restituire il senso generale dell'interazione. In altre parole analizzando la connessione tra le unità di analisi si è cercato di rispondere alle seguenti domande: osservando le varie configurazioni e transizioni nella componente strutturale e processuale e poi considerando la triade come unità interattiva, si ha la sensazione che i partner "laborino" come un squadra o che siano divisi? Più nello specifico: esaminando la tipologia delle configurazioni messe in atto si riscontra un'alternanza dei ruoli volta al coinvolgimento di tutti i partecipanti? Oppure si registra la presenza di sottounità solide (diadi o singoli) che dirigono l'azione? I punteggi relativi ai livelli interattivi definiscono un spazio interattivo condiviso? Per quanto riguarda le transizioni: si riscontrano buoni livelli di fluidità della coordinazione nelle transizioni? I momenti

culminanti (positivi e negativi) sono esplicitati e poi superati in modo prevalentemente fluido oppure la fluidità appare interrotta o mancante?

Gli stili individuati, tutti implicanti comunque un certo sfondo di coordinazione triangolare, possono essere raggruppati secondo tre macro aree che definiscono le alleanze interattive emerse nelle differenti situazioni: *cooperativo*, *faticoso* e *crystallizzato*. Ognuno di essi sarà descritto di seguito in modo approfondito.

1) *Cooperativo*

Negli stili di tipo *cooperativo* prevalgono condotte intersoggettive differenziate, in cui i partecipanti massimizzano le connessioni a tre, utilizzando numerose e complesse strategie di sintonizzazione e di recupero delle de-sintonizzazioni. Sono 5 triadi su 12 in totale in cui si riscontra questa tipologia interattiva. Nella maggioranza di queste triadi emerge una trama interattiva, sia strutturale che processuale, volta a sostenere la reciprocità a tre. Dal punto di vista strutturale nella maggioranza dei casi i partecipanti passano da tutte le configurazioni. Attraverso ciò ognuno ha la possibilità di passare dal ruolo attivo a quello periferico. Inoltre come dimostrano gli alti punteggi relativi ai quattro livelli interattivi i processi di coordinazione messi in atto favoriscono il fatto che ognuno si senta partecipe della situazione di gioco e svolga il proprio ruolo, offrendo la possibilità di condividere emozioni positive congruenti con il contesto. Dal punto di vista processuale i partecipanti spesso affrontano le transizioni in modo fluido e complementare, cioè attraverso alti livelli di attenzione, di responsività ai feed-back degli altri che garantiscono veloci processi di riorganizzazione e di riparazione ai breakdown comunicativi. La co-costruzione di questo contesto è principalmente basata sulla coerenza tra i canali comunicativi, sulla possibilità di alternare differenti tipologie di configurazioni e sulla capacità dei partecipanti di risolvere situazioni di stallo tenendo sempre in considerazione gli altri, infatti spesso le coordinazioni errate vengono risolte attraverso riparazioni migliorative e trasformative.

La modalità di gestire l'insieme dei processi di coordinazione intersoggettiva (il passaggio da una configurazione all'altra, il permanere temporaneamente in una precisa formazione interattiva, le coordinazioni errate) favorisce l'instaurarsi di una struttura delle coordinazioni che, essendo basata sulla sintonizzazione tra i partecipanti, permette la co-generazione di un contesto in cui la fluidità dei processi è funzionale e che facilita le conseguenti ri-coordinazioni anche in presenza di "cadute comunicative".

A volte questa fluidità è maggiormente gestita e regolata da uno dei partecipanti che - come ad esempio nelle triadi n°1, n°2 e n°9 - assume la funzione del “regista”: è il partecipante maggiormente presente nelle configurazioni, ad è colui/colei che maggiormente ha un ruolo di coordinamento dei processi durante le transizione.

Ad esempio, come si può vedere dalle tabelle che riassumono i processi di transizione (tabella n°14) e configurazione (tabella n°15) nella triade n° 9 (per la descrizione narrativa dell’intera sessione di gioco allegato n°3 al primo studio), la bambina (B) è colei che affida durante due transizioni (la seconda e la quarta) oppure che mette in atto il numero più alto di svincoli e coinvolgimenti.

Tabella 14. Tipologia di transizione e processi occorsi nella sessione di gioco della Triade n°9

Transizioni				
T1=(a-b)c > (b-c) a	T2= (b-c) a > (a-c) b	T3= (a-c) b > (abc)	T4= (abc) > (a-c) b	T5= (a-c) b > (abc)
b coinv c	b affida cont (a-c)	c coinvolge b	b svincolo (a-b)	a affida b-c
b c.e. (a-c) rip. transf. Sollecita	b svincola c	b accoglie c	b affida (a-c)	c accoglie b
b coinvolge c	a coinvolge c	b coinvolge a	a no acco c	b non coinvolge c
c accoglie b	c accoglie a	a accoglie b		b coinvolge a-c
				a c.e. b-c rip. conserv. faticosa
Buona coordinazione	Sufficiente coordinazione	Buona coordinazione	Sufficiente coordinazione	Scarsa coordinazione

Tuttavia è importante registrare che queste condotte non ostacolano i possibili passaggi di ruolo tra le altre partecipanti e non rendono particolarmente faticose le transizioni. In questo caso il processo di triangolazione che viene messo in atto comunque non ostacola la possibilità dei partecipanti di costruire un contesto comune durante l’interazione di gioco.

Altre volte invece il processo interattivo è gestito in modo comune da tutti e tre i partecipanti, -come nelle triadi n° 7 e n° 8, in cui tutta l’interazione di gioco è gestita solo attraverso una lunga configurazione tre assieme. In questo caso le partecipanti non mettono in atto transizioni ma gestiscono il contesto di gioco in modo funzionale per tutta la durata dell’interazione senza che nessuna delle bambine segnali esigenze differenti dal gioco a tre ad esempio attraverso una coordinazione errata.

Tabella 15. Tipologia di configurazioni e indici dei livelli interattivi della Triade n°9

Coonf	Tip	Partec.	Organ.	Focal.	Con. Aff.
1	(a-b)c	6	6	4	1
2	(b-c) a	5	4	3	1
3	(a-c) b	6	4	2	1
4	(abc)	5	4	3	1
5	(a-c)b	6	5	1	0
6	(abc)	6	6	4	2

Concludendo, nello stile interattivo cooperativo si ha la sensazione che i partecipanti lavorino come una squadra, si riscontra una trama interattiva visibile che permette ai partecipanti di assumere ruoli differenziati. I momenti culminanti che caratterizzano le fasi di gioco sono mediamente ben esplicitati e la coerenza tra i canali comunicativi fa sì che la positività emotiva prevalga sulla negatività.

2) *Faticoso*

Negli stili di tipo faticoso prevalgono pattern di interazione che permettono ai singoli partecipanti di sintonizzarsi ma non in modo sufficientemente fluido. In questo caso le modalità di coordinarsi dei partecipanti sono limitatamente cooperative. In queste triadi (6 su 12 in totale) spesso i partecipanti incontrano maggiori difficoltà, ad affrontare alcuni aspetti di gestione contemporanea della relazione. Dal punto di vista strutturale i partecipanti assumono un numero ridotto di configurazioni tra quelle possibili e faticano maggiormente a gestire in modo adeguato e per tempi prolungati i quattro livelli interattivi durante le configurazioni (come si può vedere dai dati riassunti nelle tabelle n°16 e n°17 riguardanti la triade n°6). Dal punto di vista processuale i partecipanti faticano maggiormente a gestire in modo contingente i passaggi da una configurazione all'altra: le transizioni sono per la maggior parte sequenziali fluide o sequenziali faticose e non garantiscono la velocità di connessione necessaria a tener vivo il tono emotivo, influenzando il clima generale dell'interazione di gioco frammentando il contesto relazionale. Le "impasse" comunicative sono gestite generalmente attraverso riparazioni parzialmente congruenti, cioè i partecipanti riparano ancora in modo competente, ma dimostrano di non essere in grado di ri-connettersi prontamente in modo veloce e ciò contribuisce a smorzare definitivamente il "contagio" emotivo (per la descrizione narrativa dell'intera sessione di gioco allegato n°4 al primo studio).

Tabella 16. Tipologia di transizione e processi occorsi nella sessione di gioco della Triade n°6

Transizioni			
$T1 = (a-b) c > (b-c) a$	$T2 = (b-c) a > (a-b) c$	$T3 (b-c) a > c (a-b)$	$T4 c (a-b) > (abc)$
a svincola b	a c.e. (c-b) rip.conserv. faticosa	b coinvolge c	b non coinvolge c
a affida b-c	a c.e. (c-b) rip. trasf. sollecita	c accoglie b	b c.e (a) rip. trasf. soll
b coinvolge c	c svincola b inc	a ricoinv b inc	b coinvolge ac
c accoglie b	b no svincolo c	a coinv bc	
a ricoinvolg c	c coinvolg a-b		
a svincolo def	a-b no accogl c		
bc coinvolg def	a coinv b		

In alcune di queste triadi si stabilisce un asse preferenziale tra due partecipanti che impedisce a tutti al terzo di essere completamente dentro la situazione di gioco: nel caso della triade n°6, ad esempio, la coppia A-B è sempre coinvolta nelle configurazioni che vengono messe in atto. Anche quando c'è la possibilità, come ad esempio nella quarta configurazione, per C di coinvolgersi nel gioco con B, la scelta di A-B è quella di affidare un compito a C e di coinvolgersi reciprocamente in una configurazione in cui C è impegnato da solo sulla risoluzione del compito. Inoltre la maggior parte dei processi durante le transizioni viene gestita sull'asse A-B che, di preferenza, mettono in atto coordinazioni errate o le conseguenti riparazioni che contribuiscono a modificare gli assetti interattivi.

Tabella 17. Tipologia di configurazioni e indici dei livelli interattivi della Triade n°6

N° Conf.	Tipo	Partec.	Organ.	Focal.	Con. Aff.
1	(a-b) c	6	5	4	2
2	(b-c) a	4	4	4	1
3	(a-b) c	3	3	4	1
4	(a-b)c	4	3	2	1
5	abc	3	4	4	1

In sintesi quindi si ha la sensazione che queste triadi lavorino come una squadra ma in modo più faticoso rispetto alle triadi cooperative, la trama interattiva è meno visibile e meno fluida e a volte i momenti culminanti non vengono esplicitati ma gestiti attraverso lo stabilirsi di un asse preferenziale tra due partecipanti. Ciò, combinato con il fatto che la gestione di alcuni processi è più lenta e frammentata, incide sul clima emotivo della sessione di gioco e, in alcuni casi la negatività delle emozioni prevale sulla positività.

3) *Cristallizzato*

Negli stili interattivi di tipo *cristallizzato*- una triade su dodici- si osservano pattern di coordinazione che non contribuiscono a generare un adeguato contesto intersoggettivo poiché le coordinazioni tra gli attori sono presenti o in modo abbozzato oppure in modo marcatamente esclusivo. Questa triadi sono caratterizzate da modalità di triangolazione che, a causa della difficoltà di sintonizzazione reciproca, fanno prevalere gli aspetti individuali su quelli di sistema dell'interazione.

Come si vede nelle tabelle n°18 e n°19 che riassumono i processi messi in atto dalla triade n°10 i partecipanti faticano a trovare corrispondenza e sintonizzazione durante le configurazioni e ciò influenza le modalità di condivisione del gioco e l'emotività connessa ad esso ((per la descrizione narrativa dell'intera sessione di gioco allegato n°5 al primo studio). Durante questa interazione di gioco non vengono messe in atto transizioni e i partecipanti si ritrovano ad assumere sempre la stessa configurazione: A e B attivi con C partecipante periferico. Le continue coordinazioni errate messe in atto da C e riparate in modo conservativo da A e B mettono in evidenza come la contingenza tra le risposte durante i passaggi sia molto faticosa poiché si riscontrano tempi diversi nelle azioni dei membri: i tempi di C non sono i tempi di A e B.

Tabella 18. Tipologia di transizione e processi occorsi nella sessione di gioco della Triade n°10

Transizioni
T1= (a-b) c
c c.e. (a-b)rip. cons faticosa
c c.e. (a-b)rip. cons faticosa
c c.e. (a-b)rip. cons faticosa
c c.e. (a-b)rip. cons faticosa
a e b no svincolo
a e b nn accolg c
a e b nn coinv c
non avviene la transizione

Tabella 19. Tipologia di configurazioni e indici dei livelli interattivi della Triade n°6

N° Conf.	Tipo	Partec.	Organ.	Focal.	Con. Aff.
1	(a-b) c	3	3	1	1

In questo caso quindi le “impasse” comunicative sono gestite generalmente attraverso condotte tese ad eludere il tentativo di destrutturazione e contribuiscono a mantenere la configurazione nello stato originario, ponendosi come elementi di tensione ed influenzando

sullo stato affettivo della triade. Per questo motivo tutti gli indici riguardanti i livelli interattivi sono molto bassi, compreso il contatto affettivo.

In sintesi si ha l'impressione che questa triade non lavori come una squadra ma che l'asse interattivo preferenziale che si costituisce tra due partecipanti non permetta lo svolgersi di una trama interattiva che include i tre partecipanti e permette ad essi di muoversi sulla scena in modo alternato e reciproco. I momenti culminanti sono gestiti solamente dai due partecipanti attivi e quindi il partecipante periferico, nonostante i tentativi di decostruire la formazione interattiva in atto, non riesce ad inserirsi. Ciò contribuisce a generare un clima emotivo in cui l'emotività negativa prevale su quella positiva.

Gli stili interattivi in rapporto al genere e all'amicizia

A conclusione di questa parte dedicata alla definizione degli stili interattivi è importante sottolineare che sembra esserci un debole legame tra gli stili interattivi rilevati e il genere. Come si può vedere dalla tabella n°20, quattro delle cinque triadi cooperative sono composte da femmine), le triadi faticose sono distribuite in modo non uniforme tra maschi e femmine mentre l'unica triade cristallizzata è una triade maschile. Non sembra invece esserci un legame significativo tra l'interagire in una triade formata da amici e adottare uno stile interattivo cooperativo, faticoso o cristallizzato.

Tabella 20. Stili interattivi in rapporto al genere e all'amicizia

N triade	Genere	Alleanza interattiva	Amicizia
1	F	Cooperativa	Amici
9	F	Cooperativa	Amici
2	M	Cooperativa	Non amici
7	F	Cooperativa	Non amici
8	F	Cooperativa	Non amici
4	M	Faticosa	Amici
5	M	Faticosa	Amici
6	M	Faticosa	Amici
3	M	Faticosa	Non amici
11	M	Faticosa	Non amici
12	F	Faticosa	Non amici
10	M	Cristallizzata	Amici

3.4 Riflessioni conclusive

Con questo studio ci si è proposti di indagare se e come bambini di età scolare fossero in grado di gestire una situazione di piccolo gruppo (tre partecipanti) attraverso le competenze intersoggettive triangolari. Dal punto di vista teorico si voleva indagare se le competenze intersoggettive triangolari (saper stare dentro/fuori l'interazione, sapersi dis-connettere tenendo in considerazione più persone contemporaneamente) indagate attraverso le unità di analisi delle configurazioni, transizioni e coordinazioni errate, si potevano riscontrare, e in quali forme, anche in una situazione di gioco tra pari non così sbilanciata dal punto di vista affettivo come una triade familiare. Inoltre si voleva indagare se, considerando l'insieme della trama interattiva costituita dalle diverse unità di analisi, si potevano delineare stili interattivi ricorrenti e se tali stili ricorrenti potevano essere legati a differenze di genere o al legame di amicizia tra i partecipanti. Infine dal punto di vista metodologico l'obiettivo era di analizzare tali competenze attraverso uno sguardo processuale, cioè attraverso una modalità di osservazione che fosse in grado di mettere in evidenza la simultaneità e circolarità delle azioni -attraverso indici comportamentali, espressivi e corporei- di tutti i membri della triade coinvolta. Per fare ciò si è riadattata una metodologia di osservazione desunta da studi sulle relazioni familiari -il metodo LTP- che soddisfaceva molti dei presupposti metodologici necessari: attenzione alle dinamiche di connessione centrate sui movimenti intercorporei; valorizzazione del disequilibrio come principio di trasformazione (rappresentata dalla precarietà introdotta dalla presenza del terzo partecipante); attenzione alle dinamiche di co-costruzione reciproca delle dinamiche interattive (configurazioni, transizioni e coordinazioni errate).

A partire da queste premesse i risultati emersi offrono spunti di riflessione interessanti sia dal punto di vista teorico che metodologico.

Dal punto di vista teorico è innanzi tutto importante sottolineare che in bambini di età scolare, posti in una situazione di gioco interattivo si possono rilevare processi caratteristici delle "competenze intersoggettive triangolari". In particolare si è osservato che essi co-costruiscono condotte interattive che rendono possibile il riconoscimento di un processo caratterizzato da *transizioni* tra differenti forme di *configurazioni*.

Coerentemente con altri studi (Cigala *et al.*, 2008, 2009, 2010) emerge che partecipare ad una configurazione e interagire in una transizione comportano competenze relazionali differenti: essere coinvolti in una configurazione richiede la capacità di coordinarsi con gli altri per "stare in una situazione" e quindi co-costruire modelli

interattivi stando nel rapporto con gli altri e sapendo starne fuori. Essere coinvolti in una transizione comporta invece la capacità di coordinarsi sia per de-costruire modelli interattivi consolidati in precedenza sia per ri-costruire nuovi modelli interattivi.

Attraverso la lettura di tipo strutturale si sono potute analizzare le competenze triangolari funzionali alla gestione delle configurazioni. Tra le abilità necessarie per costruire modelli interattivi coordinati i partecipanti segnalano in media maggiori difficoltà nel rispettare chiaramente i ruoli nel corso delle configurazioni, difficoltà che si riflette poi anche sul tono emotivo dell'intera sessione di gioco. Questa difficoltà sembra emergere anche quando si analizza la trama delle configurazioni assunte durante un'intera sessione di gioco: in generale si riscontra una difficoltà generalizzata da parte dei bambini osservati nell'assumere il ruolo di periferico. Spesso infatti nelle triadi osservate i partecipanti hanno la tendenza a rimanere attivi nell'interazione di gioco, adottando forme prolungate o anche esclusive di tre assieme, piuttosto che assumere il ruolo di periferico e lasciare lo spazio interattivo completamente a disposizione degli altri partecipanti. Se gestire un contesto interattivo in modo coordinato significa saper alternare momenti in cui si è connessi a momenti in cui si è separati, sembra che nei bambini considerati la difficoltà maggiore risieda proprio nel mostrare la capacità di "stare da soli" (Corsano, 1999) mentre qualcun altro sta giocando.

La lettura processuale rende ragione delle abilità psicologiche necessarie alla gestione dei partecipanti delle fasi di passaggio. Tali fasi di passaggio comportano cambiamenti repentini di ruolo e di posizione da gestire in maniera flessibile e dinamica. Ciò richiede complesse capacità relazionali come la capacità di disconnettersi e riconnettersi con altri partner di gioco prestando attenzione ai segnali degli altri senza escludere nessuno. Come abbiamo visto per gestire questi passaggi sono state individuati alcuni processi –svincolo, affidamento, accoglienza, coinvolgimento- che caratterizzano la dinamica triangolare della separazione/ricongiungimento. Mentre nelle triadi con bambini e adulti la separazione e il coinvolgimento sono spesso connessi con l'affidamento (affidare il partner da cui ci si sta separando ad un altro ancora) abbiamo potuto constatare che solo in alcuni casi i bambini transitano da una configurazione all'altra passando attraverso tutti i processi, mentre sono invece molto più numerose le occasioni in cui i personaggi coinvolti si coordinano molto velocemente utilizzando solo alcuni dei processi (ad esempio svincolo-accoglienza o accoglienza-coinvolgimento). Inoltre l'affidamento, il passo decisivo della dinamica intersoggettiva nelle triadi familiari, non sembra essere particolarmente utilizzato in una situazione tra pari, forse

perché esso presuppone una asimmetria relazionale (e di responsabilità di cura) che non è presente nelle dinamiche tra bambini della stessa età.

L'analisi delle coordinazioni errate invece mette in evidenza come le mancate coordinazioni interattive possono essere utilizzate dai partecipanti per provocare la costruzione di un miglior equilibrio interno che garantisca l'integrità e la continuità di funzionamento del sistema coinvolto. Il circuito coordinazione errata/ riparazione assomiglia più ad un "punto di biforcazione relazionale" piuttosto che ad un errore comunicativo. In sostanza il destino di un tentativo di destrutturazione (fluttuazione del sistema) genera un punto di biforcazione che non è dato a priori ma è definito dalla reazione di tutto il sistema interattivo che, in questo modo, genera qualcosa di qualitativamente differente. Per questo motivo le mancate coordinazioni non sono assolutamente da intendersi come "errori comunicativi" ma come potenziale forme di trasformazione.

In sostanza si può affermare che le competenze intersoggettive triangolari sono utilizzate dai bambini per gestire, dal punto di vista relazionale, le sessioni di gioco. Tuttavia si osservano differenti gradazioni di fluidità messe in campo in ogni incontro che facilitano o ostacolano i bambini nell'ingaggiarsi: infatti considerando l'insieme delle modalità di coordinazione messe in atto durante un'interazione di gioco è stato possibile distinguere tra differenti tipologie di stili interattivi.

Se nell'incontro tra i partecipanti si generano forme di coordinazione sufficientemente fluide (sia nelle configurazioni sia nelle transizioni) allora in questo caso i partecipanti, dal punto di vista interattivo, lavorano come una squadra. Abbiamo definito questi stili interattivi come *cooperativi* (5 triadi su 12). Nel caso in cui l'incontro tra i partecipanti non permetta l'instaurarsi di forme interattive fluide, poiché i processi di triangolazione non sono diffusi ma riguardano maggiormente due partecipanti, allora ne risente la scorrevolezza della condotte, in particolare come capacità di trovare soluzioni contingenti ai normali cali di tensione comunicativa insita nei processi interattivi. In breve il sistema interattivo sembra generare processi più sfuocati o più rigidi, che hanno un riflesso sulla possibilità che i vuoti di comunicazione, caratteristici delle oscillazioni, siano riempiti in modo rapido ed efficace. Abbiamo definito questi stili interattivi *faticosi* (6 triadi su 12), poiché le dinamiche che si generano limitano e affaticano la coordinazione interattiva. Infine nel caso degli stili interattivi *crystallizzati* (1 triade su 12) il livello di coordinazione è ancora più basso: le modalità di coordinazione che si generano sono connotate da scarsa qualità in termini di sintonizzazione e

riconoscimento delle caratteristiche ed esigenze degli altri e vanno ad influire sulla possibilità che tutti i partecipanti si sentano parte del contesto interattivo.

È necessario segnalare inoltre che non si riscontra in queste triadi un legame particolarmente significativo tra i differenti stili interattivi, differenze di genere e l'essere amici. Ciò non conferma i risultati di alcune ricerche che mettono in relazione una maggior capacità di gestione del contesto interattivo triadico ascrivibile alle femmine (Ishikawa, Hay, 2003) e maggiori capacità di reciprocità, coordinazione e cooperazione nell'interazione tra pari tra bambini che si considerano amici (Dunn, Cutting, 1999; Dunn, Cutting, Fischer, 2002). Questo risultato potrebbe rafforzare l'idea che le competenze triangolari che vengono messe in atto per gestire una situazione multipla siano strettamente legate ad un contesto significativo e strettamente "tagliate sugli attori", ovvero, in una parola, *situate* (Mantovani, 1998). In ogni caso è importante sottolineare che questi processi, già osservati nelle triadi familiari, sono visibili anche in situazioni che coinvolgono bambini della stessa età che non prevedono uno sbilanciamento di responsabilità nella cura come nel caso delle triadi familiari. Ciò permette di considerare che non solo gli adulti guidano i bambini nel mondo dell'interazione sociale e ne strutturano le modalità di connessione, ma che, come già messo in evidenza da altri autori in studi sulle relazioni familiari (Cigala, *et al.*, 2009, Cigala, *et al.*, 2008; Fivaz, Corboz, 2000), se anche i bambini stessi hanno un ruolo attivo e co-costruttore del proprio sviluppo, molta di questa evolutività si gioca anche nelle relazioni tra pari.

Infine si sottolinea come osservare una situazione interattiva a tre attraverso le unità di analisi proposte ma come fenomeno unitario e non sequenziale e non sequenziale, in cui quello che conta non sono solo le azioni di ciascuno ma la rete risultante dalle azioni congiunte, offre spunti di riflessione interessanti anche dal punto di vista metodologico: infatti osservando l'interazione attraverso la lente delle competenze intersoggettive triangolari, è stato possibile identificare mappe relazionali interattive che possono essere utili per una migliore comprensione dei fattori emergenti dall'interazione stessa (ad esempio fluidità/non fluidità) che definiscono la qualità dell'interazione tra pari arricchendo così di informazioni le descrizioni di alcune competenze sociali (come ad esempio la competenza comunicativa interpersonale, la leadership e la gestione dei conflitti) basate tradizionalmente su caratteristiche individuali.

Questioni aperte

Questo studio non esaurisce certamente la complessità delle domande da cui ha tratto origine. Rimangono infatti una molteplicità di problemi aperti nel considerare l'intersoggettività triangolare e le capacità di triangolazione come elementi per osservare le modalità di gestione multipla della relazione interpersonale tra i partecipanti ad una situazione interattiva. Innanzitutto sarà necessario comprendere se i processi di base delle dinamiche triangolari sono riscontrabili anche in un contesto interattivo privo di consegne. Infatti, in presenza di consegne, transitare da una configurazione all'altra potrebbe rappresentare "solo" la capacità dei bambini di aderire o meno ad una consegna degli adulti. Sembra importante invece verificare cosa accade se triadi di bambini sono lasciate libere di giocare senza esplicitare le consegne relazionali? È possibile anche in questo caso utilizzare le configurazioni per identificare forme aggregative di condivisione dello spazio interattivo? Inoltre il modello utilizzato per descrivere le transizioni rimane utile per rilevare i momenti di passaggio da una forma interattiva all'altra? Quali processi vengono utilizzati di preferenza? Queste domande animano il secondo studio che è stato pensato per estendere i risultati fin qui descritti ad un'altra situazione sperimentale.

Capitolo 4

Secondo studio:

le competenze triangolari in triadi di pari impegnati in un gioco interattivo

Il primo studio ha messo in evidenza che i bambini che partecipano ad una situazione a tre nella quale viene richiesto di risolvere un compito cognitivo mentre si alternano nei ruoli di partecipanti attivi e periferici riescono a mettere in atto dinamiche interattive che, se lette attraverso l'unità di analisi delle configurazioni, delle transizioni e delle coordinazioni errate, possono fare riflettere su importanti competenze psicologiche necessarie alla gestione contemporanea di un contesto di piccolo gruppo. Per stare nelle configurazioni è necessaria la capacità di interagire con più di una persona alla volta attraverso condotte che permettono di saper stare connessi in modo appropriato ma anche di saper stare momentaneamente in una posizione periferica. I bambini osservati nel primo studio mettono in evidenza con più frequenza buone capacità di coinvolgimento reciproco ed evidenziano invece maggiori difficoltà nell'assumere posizioni periferiche definite. Per gestire le transizioni invece è necessario saper governare i momenti di passaggio modificando i propri ruoli in modo fluido, decostruendo la precedente forma interattiva per costruirne una nuova tenendo in considerazione tutti i partecipanti. Quando ciò accade le transizioni "prendono il volo" la trasformazione non si genera in un vuoto ma, attraverso la tessitura della rete di processi che caratterizzano il passaggio, permette l'emergere fluido di una nuova forma interattiva. Quando invece si verifica che i segnali non sono colti (oppure ciò avviene con molto ritardo), oppure i segnali sono incoerenti, il processo di co-costruzione della rete relazionale si frammenta. Ciò non permette che si generi una rete di relazioni che sostiene il processo e fornisce la spinta necessaria al passaggio. Più della metà delle triadi partecipanti al primo studio hanno messo in evidenza da buone a sufficienti capacità di transizione. Anche le coordinazioni errate contribuiscono al processo di continuo aggiustamento relazionale che permette ai partecipanti di coordinarsi a livello interattivo: attraverso di esse i bambini possono o meno accogliere le istanze di cambiamento proposte da uno dei partecipanti, scegliendo di organizzarsi in modo conservativo oppure in modo che la trasformazione si compia.

Inoltre, considerando l'insieme delle modalità di coordinazione messe in atto durante un'interazione di gioco è stato possibile distinguere tra differenti tipologie di stili interattivi -*cooperativo, faticoso e cristallizzato*-. Questi stili hanno permesso di considerare la qualità complessiva delle competenze in base: ad alti livelli di coordinazione corrispondono buone competenze intersoggettive triangolari e lo stile interattivo è stato definito *cooperativo*. Meno le competenze intersoggettive triangolari vengono impiegate per gestire le situazioni di gioco e più le coordinazioni appaiono frammentate (stile interattivo *faticoso*) fino al caso estremo in cui una sottounità diadica prende il sopravvento sull'intera gestione del gioco (stile interattivo *cristallizzato*). Infine osservare le interazioni tra pari attraverso la lente delle competenze intersoggettive triangolari ha permesso di considerare la qualità di tali capacità attraverso l'analisi della complessa trama interattiva che emerge dall'interazione stessa, utilizzando quindi una metodologia coerente con le premesse.

Il limite principale del primo studio risiede nel fatto che i bambini potrebbero avere evidenziato più competenze di adeguamento alle consegne degli adulti piuttosto che avere messo in campo competenze intersoggettive triangolari. A questo punto sembra interessante poter ampliare questi risultati ad altre situazioni che coinvolgono sempre tre partecipanti ma hanno caratteristiche differenti da quelle proposte in precedenza. Innanzi tutto sembra importante verificare se le competenze intersoggettive triangolari sono utilizzate dai partecipanti per gestire una situazione che vede la necessità di coordinarsi con più di una persona alla volta anche in contesti interattivi privi di consegne relazionali. Per questo motivo le unità di analisi utilizzate nel primo studio saranno impiegate per indagare una situazione di gioco interattivo senza consegne con una sola richiesta esplicita di coordinazione: il passaggio iniziale da una forma interattiva diadica ad una forma interattiva triadica. Infatti saranno fatte interagire triadi di bambini che si incontrano per la prima volta in una stanza di laboratorio, senza consegne esplicite sul cambiamento di ruoli. Questa situazione inoltre è caratterizzata da una transizione iniziale, imposta dai ricercatori, che prima lasciano giocare due dei tre bambini per circa due minuti per poi introdurre successivamente il terzo partecipante nella stanza del laboratorio. Questa strategia sembra utile per fare risaltare le modalità utilizzate dai bambini per gestire questa delicata fase di passaggio che necessita di grandi capacità di coordinazione, in cui l'equilibrio interattivo diadico è reso precario dall'entrata del terzo. Successivamente sarà poi considerato se e come, a partire da

questa macrotransizione iniziale, essi riescono a gestire il contesto interattivo per tutta la durata della fase di gioco.

4.1 Obiettivi del secondo studio

Il primo obiettivo del secondo studio è verificare se e come i bambini utilizzano le competenze intersoggettive triangolari per gestire una situazione di gioco interattivo a tre senza “cosegne relazionali” esplicite. Per “gioco interattivo” si intende una situazione in cui ciascun bambino può decidere liberamente di svolgere il gioco interagendo con l’altro e influenzandolo attraverso il suo comportamento, scambiandosi i turni e i ruoli (Attili, 1998). Anche in questo caso le interazioni tra pari verranno osservate attraverso le unità di analisi delle configurazioni, transizioni e coordinazioni errate. Più in particolare si vuole verificare:

- se è possibile osservare configurazioni durante il gioco interattivo e quali forme esse assumono. Più in particolare ci si propone di verificare la presenza/assenza e la qualità degli indici comportamentali che le triadi di bambini mettono in atto per gestire una situazione interattiva in cui i ruoli (partecipante attivo, partecipante periferico) sono momentaneamente definiti (*livello strutturale*);
- se è possibile osservare modalità di transizioni durante il gioco interattivo e considerare quali forme assumono. Più in particolare ci si propone di verificare la presenza/assenza e la qualità dei processi che utilizzano i bambini per transitare da una configurazione all’altra, vale a dire di analizzare le dinamiche triangolari che si realizzano nel passaggio iniziale dalla diade alla triade e dei successivi passaggi da una formazione interattiva all’altra nella gestione del gioco, che presuppone che ciascun membro della triade assuma un determinato ruolo in relazione agli altri e quindi un cambiamento dei suddetti ruoli (*livello processuale*).
- se è possibile, osservando l’alternarsi delle configurazioni e transizioni e considerando la triade come unità interattiva, individuare stili interattivi ricorrenti che caratterizzano le interazioni di gioco

Infine, dal punto di vista metodologico, sembra opportuno esplorare una modalità di osservazione che permetta di osservare l’interazione fra tre partner libera da consegne come fenomeno unitario e non sequenziale, in cui quello che conta non sono solo le azioni di ciascuno ma la rete risultante dalle azioni congiunte.

4.2 Metodo

4.2.1 Gruppo di partecipanti

Lo studio vede il coinvolgimento di 20 triadi (per un totale di 60 bambini e bambine) omogenei per genere (10 composte da soli maschi e 10 composte da sole femmine), di età compresa tra i 5 anni e 8 mesi e i 6 anni e 9 mesi (M: 6,2).

Il campione osservato è parte di una vasta ricerca commissionata dal Sistema Sanitario Nazionale Inglese al CFR (Center for Family Research) dell'università di Cambridge⁶, che ha concesso l'utilizzo del materiale video. La composizione delle triadi deriva dagli obiettivi di quel programma di ricerca e si fonda su indici di pro-socialità dei bambini.

Le capacità pro sociali individuali e interpersonali dei partecipanti sono state rilevate attraverso differenti modalità:

- l'osservazione periodica in laboratorio del comportamento dei bambini sia individualmente sia tra pari ed infine con la madre;
- la rilevazione delle percezioni di insegnanti e genitori sulle capacità sociali dei bambini, sondata attraverso self-report (per un approfondimento degli strumenti utilizzati si veda la tabella n°21).

Tabella 21. Strumenti di valutazione delle competenze individuali e interpersonali

Strumenti di valutazione dei partecipanti:	
<i>Livello di analisi del comportamento</i>	<i>Strumenti di rilevazione</i>
<i>Livello individuale:</i>	Prove ToM e EF, interviste sulle attitudini sociali;
<i>Livello interpersonale:</i>	Osservazioni di interazioni di gioco diadico (SNAP, Marble Cooperative Task); interviste e self report con insegnanti e familiari [Social Skill Rating Scale (Gresham, Elliot, 1990); Friendship Feature Questionnaire; Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, (1997)].
<i>Livello comportamentale individuato (behavioral level)</i>	1=alta pro socialità 2= media prosocialità 3= bassa prosocialità

⁶ Cfr. Hughes & Ensor, Social Interaction and the Emergence of Executive Function: From Age 2 to Age 4., in press.

4.2.2 *La composizione delle triadi*

La composizione delle triadi risponde ad un criterio di eterogeneità (differenti “behavioral level”) in modo da garantire la presenza di un bambino con livello basso (uguale a tre), livello medio (uguale a due) e livello alto (uguale a uno) di competenze prosociali. In conclusione ogni triade delle 20 da noi osservate è composta da un partecipante giudicato con alte capacità pro sociali, un partecipante con medie capacità pro sociali e un partecipante con basse capacità pro sociali.

4.2.3 *Setting di osservazione*

I partecipanti sono stati osservati in un laboratorio provvisto di 2 telecamere manovrabili collocate negli angoli della stanza e di una postazione di osservazione posta dietro una parete con uno specchio unidirezionale. I bambini venivano introdotti nel laboratorio in cui precedentemente era stato posizionato un gioco interattivo chiamato Giant Jinga. Questo gioco per poter essere realizzato in tre necessita di alternare in modo coordinato momenti in cui si è partecipanti attivi a momenti in cui si è partecipanti periferici. Non c'erano altri materiali di gioco visibilmente a disposizione nella stanza anche se altri stimoli (come gli specchi unidirezionali, alcuni poster appesi alle pareti, o altri giochi riposti) potevano rappresentare una fonte di distrazione per i bambini.

4.2.4 *Consegne*

In un primo momento i bambini sono stati introdotti nel laboratorio e a tutti e tre contemporaneamente sono state spiegate le regole per giocare con il Giant Jinga. Il gioco proposto vede i bambini impegnati nella costruzione di una torre di mattoni attraverso un tipico schema a incrocio che permette di sfilare i mattoni dalla torre costruita per continuarne la costruzione. Nella fattispecie un assistente ricercatore, dopo un breve momento di accoglienza, estraeva il gioco dalla scatola, spiegava brevemente le modalità del gioco e invitava poi i bambini a giocare tra loro cercando di costruire la torre. A questo punto un bambino (sempre il bambino con più basse capacità sociali) veniva allontanato con una scusa dalla stanza di gioco per circa due minuti, durante i quali la diade rimasta nel laboratorio poteva giocare liberamente. Trascorsi i due minuti il bambino che era all'esterno del laboratorio veniva reintrodotta e invitato a giocare

con i compagni. Le sedute di gioco a tre erano programmate per la durata media di circa 5 minuti ciascuna e il gioco veniva poi interrotto a discrezione dei ricercatori.

Questa situazione sperimentale sembra particolarmente interessante per studiare le competenze intersoggettive triangolari poiché propone alcune situazioni che necessitano di essere risolte attraverso la capacità di coordinazione interattiva a tre.

Inizialmente per tutti e tre i partecipanti è necessario coordinarsi per passare da una situazione interattiva diadica ad una situazione interattiva triadica. Ciò comporta mettere in atto notevoli competenze intersoggettive sia da parte di chi entra sia da parte di chi accoglie: chi entra deve inserirsi in un gioco già iniziato eventualmente caratterizzato da ruoli e alternanze già ben definite; chi accoglie invece deve de-costruire una configurazione interattiva già presente e ridefinire in pochissimo tempo ruoli interattivi assunti fino a quel momento, per trovare un assetto nuovo che tenga in considerazione le esigenze di tutti i partecipanti. Infine richiede ai partecipanti di coinvolgersi in un gioco interattivo a tre e, in base alla negoziazione iniziale, di co-gestirlo per circa cinque minuti.

4.2.5 Preparazione del materiale raccolto e codifica delle videoregistrazioni

Come per il primo studio, al fine di procedere con la codifica delle interazioni è stato necessario creare una sequenza del materiale videoregistrato che potesse consentire la rilevazione di specifici comportamenti messi in atto dai partecipanti senza perderne il significato processuale, soprattutto quando, come in questi casi, le sequenze comportamentali sono molto brevi e veloci.

Come già ampiamente descritto ne secondo capitolo la codifica del materiale prevede tre livelli diversi: la rilevazione delle unità di analisi attraverso la *scheda di codifica*; la *narrazione scritta delle transizioni* e la *rilevazione della qualità dei processi*.

In sintesi:

La *scheda di codifica* consente di rilevare la presenza/assenza delle unità di analisi (configurazioni, transizione e coordinazioni errate) permettendo quindi di avere una mappa complessiva delle condotte interattive che caratterizzano l'intera sessione di gioco. Assieme ai processi interattivi la scheda offre la possibilità di registrare i tempi di occorrenza dei processi (in secondi) e, relativamente alle configurazioni, di registrare i punteggi relativi ai quattro livelli interattivi.

Le transizioni -e i relativi processi intersoggettivi- sono state invece analizzate a parte attraverso la creazione di una sequenza linguistica (*narrazione*) che ne restituisse il senso triadico (Cigala e coll, 2010) capace cioè di mettere in evidenza la simultaneità, la complementarietà e la circolarità delle azioni (indici comportamentali, corporei, espressivi) di tutti i membri della triade.

Infine la qualità complessiva (punteggio attribuito) di tutte le unità di analisi è stata rilevata attraverso i rispettivi *schemi di codifica*: per quanto riguarda le configurazioni è stato utilizzato quello riadattato da una precedente ricerca di Frascarolo et al. (2005). Per codificare le transizioni si è scelto invece di riadattare lo schema di codifica proposto da Fruggeri e coll. (2005) e Cigala e coll. (2009), per ciò che riguarda le coordinazioni errate è stato utilizzato uno schema di codifica elaborato ad hoc per questi studi a partire dalle indicazioni di Fivaz e Corboz (2000).

Per l'individuazione dell'inizio e della fine delle configurazioni e delle transizioni sono stati adottati i seguenti criteri:

Configurazioni: gli indici posturali (bacino, torso, testa e sguardo) definiscono un chiaro coinvolgimento tra due o più partecipanti che si coinvolgono in un'attività relativa al gioco proposto. Gli stessi indici posturali definiscono chi sono i partecipanti attivi e quelli periferici.

Transizioni: l'inizio coincide con le prime azioni di destrutturazione della configurazione in atto, vale a dire con quei movimenti verbali, corporei ed espressivi che consistono in cambiamenti di ruolo di almeno un membro della configurazione in atto, mentre la fine coincide con l'attivazione di una nuova configurazione.

Coordinazioni errate: in base alla definizione delle configurazioni e delle transizioni precedentemente effettuata sono state definite coordinazioni errate tutte le occasioni in cui uno o più partecipanti mettono in atto condotte non congruenti al ruolo assunto in quello specifico momento sia durante una formazione interattiva stabile (configurazione), sia durante una transizione.

4.3 Principali risultati emersi dalle osservazioni

Per descrivere le competenze intersoggettive che emergono dalle osservazioni si è scelto di concentrarsi separatamente sulle differenti unità di analisi: le configurazioni verranno prese in considerazione nella lettura “strutturale” che riguarda cioè la struttura della formazione interattiva, mentre le transizioni e le coordinazioni errate verranno esaminate nella lettura definita “processuale” poiché evidenzia le forme di trasformazione delle formazioni interattive.

4.3.1 *La lettura strutturale: le forme spontanee delle configurazioni*

Sono 133 le configurazioni registrate nelle 20 interazioni di gioco osservate (M= 7).

Di seguito saranno illustrate le diverse forme di configurazioni che sono state osservate durante l'intera sequenza di gioco (dopo il passaggio dalla diade alla triade). Analizzando le condotte interattive messe in atto dai protagonisti in queste situazioni di gioco sono state rilevate quattro tipologie di configurazioni: due tipologie interattive erano già state riscontrate nel precedente studio- che abbiamo definito “due più uno” e “tre assieme”- mentre sono state osservate anche due formazioni interattive nuove che abbiamo definito “*uno più due*” e “*tre soli*”.

Configurazione “due più uno”: l'orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono chiaramente la co-gestione dello spazio interattivo ed emotivo di due partecipanti, mentre il terzo si colloca come *periferico*. Lo spazio interattivo generato (O-Space) è amministrato principalmente dai due partecipanti attivi, tuttavia il partecipante periferico è parte integrante del sistema dinamico, assumendo una momentanea posizione di “stand-by”. La posizione di periferico può assumere due connotazioni: *periferico attivo* e *periferico non attivo*. Il *partecipante periferico attivo*, pur lasciando momentaneamente agli altri partecipanti la gestione attiva dello spazio interattivo ne condivide le attività e i movimenti con lo sguardo e l'espressività mimico/facciale e corporea. Questa modalità di porsi in posizione periferica rende spesso più facile il ri-coinvolgimento di chi è esterno poiché più prontamente ri-contattabile (Figura n°6);


	<p>Tipo di configurazione: (a-b) c</p> <p>Partecipazione: 6</p> <p>Organizzazione: 6</p> <p>Focalizzazione: 4</p> <p>Contatto affettivo: 2</p>
---	---

Figura 6. Triade n°6: esempio di configurazione “due più uno” con periferico attivo

Il partecipante *periferico non attivo* lascia la gestione attiva dello spazio interattivo ma non ne condivide le attività e i movimenti, orientando il bacino, il busto e lo sguardo in una modalità che rende più faticosa la possibilità di un ri-coinvolgimento rapido e fluido (Figura n°7).



	<p>Tipo di configurazione: (b-c) a</p> <p>Partecipazione: 6</p> <p>Organizzazione: 6</p> <p>Focalizzazione: 2</p> <p>Contatto affettivo: 2</p>
---	---

Figura 7. Esempio di configurazione “due più uno” con periferico non attivo

Configurazione “tre assieme”: l’orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono chiaramente la co-gestione dello spazio interattivo ed emotivo da parte di tutti e tre i partecipanti. In questo caso i partecipanti possono adottare delle modalità differenziate di interazione comune: ad esempio concertare assieme le strategie per alternare i turni di gioco, trovare una strategia per fare una mossa che non faccia crollare la torre, ricostruire la torre dopo che è crollata. In tutti questi casi l’orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono chiaramente la co-gestione dello spazio interattivo tra i tre partecipanti (Figura n°8).

Figura 8. Esempio di configurazione “tre assieme”

	Tipo di configurazione: (abc)
	Partecipazione: 6
	Organizzazione: 6
	Focalizzazione: 4
	Contatto affettivo: 2

Configurazione “uno più due: l’orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono la gestione dello spazio interattivo di gioco da parte di un partecipante mentre gli altri due si collocano come *periferici*. Lo spazio interattivo di gioco è amministrato principalmente dal partecipante attivo mentre i due partecipanti periferici assumono una momentanea posizione di “stand by”. I due partecipanti periferici pur lasciando momentaneamente all’altro partecipante la gestione attiva del gioco ne condividono le attività e i movimenti con lo sguardo e l’espressività mimico/facciale e corporea. Questa modalità di porsi in posizione periferica rende spesso più facile il ri-involgimento di chi è esterno poiché più prontamente ri-contattabile (Figura n°9);


	Tipo di configurazione e: c (a-b)
	Partecipazione e: 6
	Organizzazione e: 6
	Focalizzazione e: 4
	Contatto affettivo: 2

Figura 9. Esempio di configurazione “uno più due”

Configurazione “tre da soli”: in questo caso l’orientamento del bacino, del busto e dello sguardo definiscono l’assenza di una co-gestione dello spazio interattivo ed emotivo (O-Space) da parte di tutti e tre i partecipanti: nonostante stiano condividendo lo stesso setting interattivo non riescono a stabilire una connessione intersoggettiva che permetta loro di coordinare i propri comportamenti in modo da creare e condividere uno spazio d’interazione condiviso (Figura n°10).


	Tipo di configurazione e: (a-b-c)
	Partecipazione e: 1
	Organizzazione e: 1
	Focalizzazione e: 1
	Contatto affettivo: 0

Figura 10. Esempio di configurazione “tre soli”

La trama delle configurazioni

Poiché questo studio è caratterizzato dall'assenza di consegne si è scelto di analizzare le configurazioni e i processi ad esse connessi cercando di comprendere se e come i partecipanti si alternano nelle differenti parti del gioco, chiedendosi se emerge una successione riconoscibile di configurazioni (*trama*) volta al coinvolgimento reciproco e al contemporaneo rispetto dei ruoli dei partecipanti.

Trama alternata

Durante alcune interazioni di gioco la trama interattiva è facilmente riconoscibile dall'alternanza delle configurazioni: infatti in base all'analisi delle formazioni interattive è possibile riconoscere la volontà implicita di coinvolgere nel gioco tutti i partecipanti attraverso il susseguirsi alternato di posizioni differenti (da partecipante attivo a partecipante periferico). Quando ciò accade, i livelli strutturali raggiungono spesso punteggi alti e costanti su tutti e 4 i livelli (partecipazione, organizzazione, attenzione focale, contatto affettivo), come ben evidenziato dai dati riassunti nella tabella n°22 relativi alla Triade n°16. In queste interazioni la maggior parte dei framework interattivi rispondono positivamente ai quattro requisiti durante tutte o la maggior parte delle configurazioni: i partecipanti sono tutti sufficientemente inclusi, rispettano il proprio ruolo e quello degli altri, prestano attenzione alle attività di gioco e sono in contatto emotivo.

Tabella 22. Esempio di trama "alternata", Triade n° 16

Tipologia di Configurazioni	Partecipazione	Organizzazione	Attenzione focale	Contatto affettivo
ab	6	6	4	3
a (b-c)	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	3
b (a-c)	6	6	4	3
a (b-c)	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	3
b (a-c)	6	6	4	3
Media	6	6	4	3

Naturalmente non tutti i framework che si osservano aderiscono completamente allo schema appena descritto: vi sono, inevitabilmente irregolarità minori e temporanee in alcune formazioni. Alcune triadi ad esempio mostrano una difficoltà iniziale a strutturare il campo intersoggettivo che, tuttavia, progressivamente si rafforza nell'alternanza di ruoli e posizioni durante l'interazione di gioco: inizialmente i punteggi relativi al campo intersoggettivo sono bassi ma poi con il passare del tempo e

nel progressivo svilupparsi di un ritmo interattivo coordinato tra i partecipanti essi raggiungono buoni livelli.

Trama “parzialmente alternata”

Invece in alcune interazioni di gioco, osservando la tipologia di configurazioni è più faticoso riconoscere una trama interattiva volta al coinvolgimento reciproco (tabella n°23). Le configurazioni assunte non sono volte completamente all’alternanza di tutti i partecipanti. In questo caso i punteggi relativi ai livelli interattivi mostrano come nel complesso la partecipazione rimane a livelli sufficienti ma è a livello dell’organizzazione che via via appaiono le difficoltà e, di conseguenza, anche tutte le altre funzioni sono compromesse. I partecipanti sono indiscutibilmente coinvolti ma si riscontrano serie difficoltà nel rispettare i ruoli che via via si sono assegnati durante l’interazione. Queste modalità ostacolano la possibilità di esperienze intense di divertimento reciproco, nonostante gli sforzi dei partner in tal senso.

Tabella 23. Esempio di trama “parzialmente alternata”, Triade n° 7.

Tipologia di configurazioni	Partecipazione	Organizzazione	Attenzione focale	Contatto affettivo
ab	6	6	4	3
abc	5	5	3	2
c (a-b)	5	5	3	2
abc	4	4	3	2
b (a-c)	4	2	1	1
a (b-c)	4	2	2	1
b (a-c)	4	2	2	1
Media	4	3	2	1

Trama “irregolare”

Come si può vedere nella tabella n°24 che riassume i processi della triade n°1, in questo caso invece non emerge un chiaro disegno interattivo volto al coinvolgimento di tutti i partecipanti: le configurazioni messe in atto sono poco numerose, non coinvolgono tutti i partecipanti e in tutte le configurazioni si rilevano bassi punteggi per tutti e quattro i livelli interattivi. Relativamente ai quattro punti della valutazione proposta si ottengono quattro risultati negativi: prevale l’esclusione sulla partecipazione; riguardo l’organizzazione, prevale l’astensione o l’interferenza; riguardo all’attenzione focale, è difficilmente possibile individuare un focus congiunto e ancor meno un focus che è collegato con il gioco; riguardo il contatto affettivo, fallisce la maggior parte dei tentativi di entrare in contatto.

Tabella 24. Trama irregolare, Triade n° 1

Tipologia di Configurazioni	Partecipazione	Organizzazione	Attenzione focale	Contatto affettivo
ab	4	4	1	2
(b-c) a	3	3	2	3
(a-b) c	2	2	1	1
(a+b+c)	0	0	0	0
Media	2	2	1	1

Inoltre dalla trama interattiva si possono riconoscere anche assi interattivi preferenziali, che non sono diretti al coinvolgimento di tutti e tre i partecipanti ma mettono in evidenza l'esistenza di sottounità solide (individui o coppie).

Come si può vedere nella tabella n°25, nella maggior parte delle triadi osservate (12/20) la trama interattiva è del tipo “parzialmente alternata”. Invece le trame “alternate” sono 6 (5 triadi maschili; 1 femminile); solo in 2 triadi femminili la trama è di tipo “irregolare”.

Tabella 245. Le trame interattive strutturali delle triadi

Trama interattiva “strutturale”	Genere e numero triade	
	Maschi	Femmine
Alternata	T5, T6, T9, T13, T18	T11
Parzialmente alternata	T3, T12, T16, T4, T17	T8, T14, T15, T19, T7, T10, T20
Irregolare		T1, T2

Chiavi di lettura

In linea con le indicazioni provenienti dall'ambito della Sociolinguistica Interattiva (Kendon, 1990; Sheflen, 1964) le configurazioni si confermano una utile unità di analisi per osservare come i partecipanti co-costruiscono un contesto interattivo, essendo capaci di tenersi reciprocamente informati del fatto che sono presenti durante un'interazione di gioco. Ciò accade indipendentemente dalla forma della configurazione (due più uno, uno più due o tre assieme). Mostrandosi responsivi nei confronti degli altri dal punto di vista intercorporeo i partecipanti possono dimostrare se sono pronti oppure no ad alternare la cornice dei ruoli. In alcuni casi le continue ricalibrature intercorporee dei partecipanti sono volte ad una gestione condivisa dello spazio fatta di

scambi reciproci e finalizzati al rispetto dei ruoli assegnati e a condividere un focus attento comune mantenendo un tono affettivo adeguato alla situazione. Quando ciò accade, come nei frame work caratteristici della trama “alternata”, i partecipanti sono coordinati e la gestione dello spazio interattivo attraverso gli aggiustamenti posturali permette che essi sviluppino una cornice che costituisce sia lo sfondo per l’azione sia la guida per l’azione stessa (Kendon, 1990). Infatti gli aggiustamenti e gli orientamenti posturali forniscono l’impalcatura che non solo sorregge ciò che gli interattori stanno facendo assieme ma allo stesso tempo contribuisce all’indirizzo delle azioni stesse: mantenendo una determinata formazione interattiva i partecipanti segnalano che quelle azioni sono rilevanti per gli individui che vi stanno partecipando fino a quando annunciano che è giunto in momento di cambiare. In alcuni casi la danza di interconnessione tra i partecipanti è inceppata e le continue ricalibrature intercorporee dei partecipanti non sono volte ad una gestione condivisa dello spazio. La danza degli scambi reciproci non è finalizzata al rispetto dei ruoli assegnati, come nel caso della trama “parzialmente alternata” e ciò influenza anche gli altri livelli, specialmente sul tono affettivo della situazione. Infine in alcuni casi i partecipanti non riescono a connettersi e l’obiettivo del gioco a tre non è riconoscibile nella trama interattiva (trama “irregolare”). In conseguenza di ciò anche le tipologie di formazione interattiva sono poco riconoscibili e quindi anche i punteggi dei livelli interattivi sono bassi. In sostanza nonostante i loro sforzi i partecipanti falliscono nel tentativo di coordinazione e non si crea uno spazio interattivo definibile in quanto tale. La maggior parte delle triadi osservate (12/20) sono riconducibili alla categoria “parzialmente alternata” mentre un numero in un numero inferiore di triadi (6/20) si distinguono trame alternate. Sono poche invece le triadi in cui non si riesce a distinguere una trama interattiva (2/20).

4.3.2 *Lettura processuale: le forme delle transizioni*

Per illustrare le diverse forme di transizione facciamo riferimento alle interazioni osservate sia nella prima transizione “forzata” dal setting sperimentali -la fase di passaggio dalla formazione di gioco diadica a quella triadica- sia alle modalità di passaggio da una configurazione all'altra che permettono ai partecipanti di gestire in maniera alternata la costruzione della torre. Poiché queste due tipologie di transizioni sono differenti, in quanto la prima è orientata maggiormente alla ridefinizione dei ruoli nel passaggio dalla forma diadica a quella triadica, mentre le seconde sono funzionali all'alternanza nel gioco, esse verranno descritte separatamente.

Le forme della transizione durante il passaggio dalla diade alla triade

Durante la fase di passaggio dalla diade alla triade possiamo registrare diverse modalità nella gestione intersoggettiva di questa delicata situazione. Quali sono le modalità che i tre bambini mettono in atto per gestire questa transizione? Quali processi intersoggettivi vengono utilizzati? Con quali risultati?

In base ai processi della dinamica triangolare osservati, le modalità di passaggio dalla diade alla triade nella prima parte del gioco possono essere suddivise in tre pattern:

1) Pattern n°1: tutti e tre partecipanti mettono in atto alcuni o tutti i processi della dinamica intersoggettiva volti alla gestione reciproca della microtransizione.

I processi sono messi in atto in modo sintonico e contingente da tutti e tre i partecipanti. Questa modalità di gestire la microtransizione permette una ridefinizione dei ruoli volta a stabilire il rispetto dei turni precedentemente assegnati durante il gioco diadico con il successivo inserimento del nuovo arrivato oppure una forma di alternanza completamente nuova. A questo pattern corrisponde una fluidità complessiva della transizione da sufficiente a buona.

Esempio Pattern n°1-

Triade n°13, Transizione n°1 da (a-b) a (abc)

Quando Mike entra la torre è caduta e Jhon sta camminando sui mattoni sparsi a terra mentre Isaac è invece fermo e lo sta guardando. All'apertura della porta entrambi i bambini si girano in direzione della porta e quando Mike entra accompagnato dalla ricercatrice Isaac esclama “la torre è caduta!” e la ricercatrice risponde “Hei! Potete giocare ancora!”. Allora Jhon salta sul posto dimostrando la sua gioia ed esclamando “Si!”. Subito si piega sui mattoni sparpagliati a terra, nello stesso momento si piega anche Isaac mentre Mike li guarda periferico. Allora Isaac rivolge una domanda a Mike “La facciamo qui (la torre ndr)?” (coinvolgimento). Mike si piega, raccoglie un mattone e si accovaccia al suo fianco (accoglienza). Intanto Jhon, che era più lontano si avvicina rapidamente con due mattoni in

mano alla zona indicata da Isaac (coinvolgimento). Isaac e Jhon individuano velocemente il punto migliore in cui ricostruire la torre: sia Isaac sia Jhon che Mike si stringono attorno ai mattoni disposti a terra formando una chiara configurazione tre assieme. I tre bambini cominciano così a ricostruire la torre tutti e tre assieme.

Come si può vedere dall'esempio tratto dalla triade n° 13 i partecipanti mettono in atto alcuni dei processi intersoggettivi (accoglienza e coinvolgimento) volti a definire uno spazio relazionale condiviso che prevede il coinvolgimento di tutti e tre i partecipanti. I processi relazionali, quando proposti da un partecipante, sono colti in modo rapido e contingente dagli altri componenti del gruppo: all'entusiasmo di Jhon segue la richiesta verbale di coinvolgimento di Isaac nei confronti di Mike che risponde accogliendo tale richiesta, mentre John si sintonizza sull'accordo di Mike e Isaac e senza perdere tempo raccoglie dei mattoni per cominciare il gioco della ricostruzione. Questa modalità di negoziare i ruoli permette di approdare ad una nuova configurazione mantenendo un clima di piacevolezza e divertimento in sintonia con la situazione di gioco proposta.

2) Pattern n°2: uno o due partecipanti mettono in atto alcuni processi della dinamica intersoggettiva e conducono la microtransizione seguiti dagli altri partecipanti.

I processi sono meno sintonici e contingenti poiché gestiti maggiormente da un partecipante con gli altri che sono costretti a seguirlo. Per effetto di ciò la transizione si allunga e si arriva più faticosamente ad una nuova ridefinizione dei ruoli. A questo pattern corrisponde una scarsa fluidità della coordinazione nella transizione.

Esempio 2-

Triade n° 12, Transizione n°1 da (a-b) > c (a-b)

CJ entra nel laboratorio mentre Jordan sta posizionando un mattone sulla torre. Subito CJ si avvicina alla torre ed è accolto da Daniel che gli dice "guarda qua" (accoglienza) indicando la torre, mentre Jordan si sposta dalla sua posizione di giocatore attivo (accoglienza) e si mette ad osservare la situazione dei mattoni. CJ si accovaccia davanti alla torre e con un sospiro soddisfatto si accinge a sfilare un mattone (coinvolgimento) ma Daniel interviene immediatamente "Non spostare quello!" (coordinazione errata) grida mentre Jordan guarda divertito la situazione. Daniel si sdraia per terra a fianco a CJ mentre Jordan si sposta e posizionatosi di fronte alla torre cerca un mattone che possa essere spostato mentre CJ si alza sorridendo (riparazione sollecita). Jordan comincia ad armeggiare con un mattone in cima alla torre e Daniel si alza rapidamente e grida "Non puoi spostare quello, non si può, non è permesso dalle regole del gioco!". Intanto Jordan indica con un dito a CJ il mattone che potrebbe essere spostato ma intanto CJ si è spostato e visto uno specchio gli si tuffa davanti per poi essere prontamente di nuovo in piedi (coordinazione errata). Allora Jordan si volta verso CJ lo guarda (coinvolgimento) e CJ ricambia lo sguardo muovendosi in direzione di Jordan (riparazione sollecita). Jordan fa vedere a CJ il mattone che potrebbe essere spostato (coinvolgimento reciproco) e si allontana dalla torre mentre Daniel gira intorno (svincolo).

Nell'esempio tratto dalla triade n°12 i processi di accoglienza e coinvolgimento vengono messi in atto sia da Jordan sia da Daniel e accolti da Cj, tuttavia la definizione dei nuovi ruoli è resa più faticosa dalla coordinazione errata di Daniel che interviene subito per direzionare il comportamento di CJ. Ciò allunga i tempi della transizione che si compie grazie alla riparazione di CJ, colta prontamente da Jordan, che permette l'assestamento dei pattern di coordinazione. Questa modalità di gestire la negoziazione dei ruoli permette lo svolgimento successivo della transizione che sfocia nel consolidamento di Cj nel ruolo di partecipante attivo.

3) La maggior parte dei partecipanti non mette in atto processi relativi alla dinamica intersoggettiva e quando essi si verificano non sono accolti o ricambiati in maniera repentina e sintonica dagli altri.

In questo caso la transizione si frammenta e ciò può causare sia una ridefinizione dei ruoli molto veloce e poco negoziata sia una cristallizzazione dei ruoli (che rimangono quelli precedenti all'ingresso del nuovo arrivato). A questo pattern corrisponde una fluidità della coordinazione nella transizione insufficiente.

Esempio 3

Triade n°7, Transizione n°1, da (a-b) > c (a-b)

Karen e Marie stanno giocando in modo alternato alla costruzione della torre: Marie è in ginocchio di fronte alla torre intenta ad estrarre un mattone dalla base della torre mentre Karen la sta osservando attentamente. Quando Lorna entra Karen alza la testa ma ritorna immediatamente a guardare Marie che è intenta ad estrarre il mattone. Marie non guarda Lorna che invece si avvicina molto rapidamente alla torre non guarda nessuno e si mette ad armeggiare con un mattone china davanti alla torre. Marie appoggia il mattone sulla cima della torre e poi guarda Karen (coinvolgimento) che ricambia lo sguardo (accoglienza). La torre trema e Lorna da seduta urla "sta traballando!" allora Marie appoggia l'altro mattone che ha in mano sulla torre e urla "state indietro!" e indietreggia. Karen la guarda sorridendo e indietreggia prontamente e anche Lorna si alza rapidamente per poi allontanarsi dalla torre. Poi Lorna si riavvicina alla torre seguita da Marie e Karen. Le tre partecipanti si ritrovano nella stessa posizione di prima con Lorna che prontamente cerca di estrarre un mattone dalla sua parte mentre Marie e Karen la stanno ad osservare da molto vicino. Lorna estrae un pezzo di mattone e la parte superiore della torre crolla, subito Karen si avvicina prontamente per evitare che cada tutto, Lorna si avvicina alla porta e dice "dovremmo trovare qualcuno che ci aiuti!" mentre Marie interviene affermando "Non dovevi tentare di estrarre quel mattone dal centro!" e Karen scuote la testa.

Nell'esempio riportato che riguarda la triade n°7 l'ingresso di Lorna non è accompagnato da nessun processo intersoggettivo evidente da parte delle tre partecipanti volto alla co-gestione reciproca del contesto di gioco. Quando si apre la porta né Karen né Marie si muovono dal punto di vista intercorporeo per accogliere

Lorna che, da parte sua non dimostra nessuna volontà iniziale di coordinazione con le altre due partecipanti. Ciò porta ad una ridefinizione molto rapida dei ruoli nel gioco con Lorna che da periferica diventa subito partecipante attiva ma senza nessun processo di negoziazione, influenzando anche sul clima emotivo della situazione di gioco.

Le forme della transizione durante la gestione del gioco interattivo

Come abbiamo visto dagli esempi precedenti i processi della dinamica intersoggettiva sono utili per leggere il passaggio dalla forma interattiva diadica a quella triadica. Come abbiamo già detto in precedenza nei contesti triadici la separazione e il coinvolgimento sono connessi in una dinamica sistemica. Infatti se una transizione viene analizzata attraverso una prospettiva diadica la transizione tende a configurarsi come una dinamica frammentata: prima qualcuno si separa e qualcuno consente la separazione, e successivamente, come momento separato, qualcuno si ricongiunge. L'analisi della separazione attraverso la lente triangolare prevede invece uno sguardo volto a cogliere gli aspetti di dinamicità, di coordinazione e di sintonizzazione continua che connettono i partecipanti: qualcuno si separa da qualcun altro, che mentre si separa può affidare il partner da cui si sta separando ad un altro ancora che a sua volta accoglie che è stato lasciato/affidato, e insieme si coinvolgono in una nuova interazione.

Tuttavia, la tipologia di gioco proposto, che prevede forme di interazione diretta con la torre che non coinvolgono gli altri partecipanti, ha portato a rintracciate forme differenti di configurazioni oltre a quelle osservate nel primo studio. A questo punto è legittimo domandarsi se e quali sono le forme che le transizioni assumono nel momento in cui è necessario gestire questa tipologia di gioco tra i partecipanti, che non prevede l'assunzione di configurazioni fisse ma lascia libera scelta ai partecipanti di aggregarsi in formazioni interattive e di transitare da una formazione interattiva all'altra. Queste transizioni comportano l'utilizzo dei medesimi processi necessari per gestire le transizioni presupposte in precedenza o tali processi si modificano? In sostanza la dinamica triangolare è utile per leggere questa tipologia di interazioni che prevede anche momenti in cui un partecipante è coinvolto direttamente nel gioco e gli altri devono rimanere periferici?

Osservando le interazioni di gioco è possibile constatare che questa dinamica è riconoscibile sia nelle transizioni dalle forme interattive già riconosciute in precedenza (transizione dalla configurazione "due più uno" ad un'altra configurazione "due più uno" e viceversa; da una configurazione "due più uno" a "tre assieme" e viceversa) ma

anche nelle transizioni dalle configurazioni “due più uno” o “tre assieme” alla configurazione “uno più due” (e viceversa), oppure da una configurazione “uno più due” ad una successiva configurazione “uno più due” che coinvolge partecipanti differenti.

La transizione dalla configurazione “tre assieme” alla configurazione “uno più due”

Come si può notare dalla descrizione della sequenza riportata nell’Esempio 4 (Tabella n°26) il passaggio dalla configurazione “tre assieme” (Rob, Tim e Zac che sono coinvolti di fronte alla piramide) alla forma “uno più due” (Rob attivo; Tim e Zac periferici) comporta la decostruzione della precedente forma interattiva e la costruzione di quella nuova. In questo caso il passaggio comporta che si passi da una forma di coinvolgimento di tutti i partecipanti presenti ad una forma in cui solo un partecipante è attivo nel gioco. Ciò si svolge attraverso una dinamica fatta di due svincoli in sequenza da parte di Zac e di Tim che permettono a Rob di trovarsi nella posizione di partecipante attivo. I movimenti di Zac e Tim accolti da Rob permettono di approdare ad una nuova forma interattiva in cui a Rob viene affidato momentaneamente da tutti e tre i partecipanti il ruolo di partecipante attivo mentre a Zac e a Tim quello di partecipanti periferici.

Tabella 26. Esempio 4- Transizione dalla configurazione tre assieme (ABC) a uno più due [a (b-c)]

Esempio 4. Triade n° 18, A: Zac; B:Rob; C: Tim

Transizione abc> a (b-c)

Durante il gioco in coppia Rob e Zac hanno concordato di costruire una piramide di mattoni sotto allo specchio utilizzando i mattoni della torre. Quando Tim entra la triade definisce molto velocemente una forma di coinvolgimento a tre per la costruzione della piramide. Tim, Rob, e Zac sono quindi impegnati nella costruzione di una piramide sotto allo specchio del laboratorio utilizzando i mattoni della torre. Tim è in ginocchio tra la torre e la piramide, Rob è in piedi a sinistra della piramide e Zac è in piedi a destra della piramide. Gli indici intercorporei definiscono una chiara configurazione tre assieme. Zac sfilava un mattone dalla torre dietro di lui e poi si avvicina alla piramide e posiziona il mattone sulla cima. Mentre Rob è ancora in piedi di fianco alla piramide dice a Tim “facciamo una piramide” (coinvolgimento). Intanto Rob sta posizionando un mattone sulla piramide e Tim gli fa spazio indietreggiando (coinvolgimento) mentre Zac dice: “Facciamo una piramide alta fino ...!” (coinvolgimento) e indica in alto in direzione dello specchio. Poi indietreggia prende un mattone dalla torre e lo posiziona sulla piramide mentre Rob sta finendo di sistemare i suoi mattoni sulla piramide. A questo punto Zac si gira in direzione della torre e si siede davanti per scegliere un altro mattone (svincolo da Tim e Rob) mentre Tim aspetta che Rob abbia sistemato il suo mattone sulla cima della piramide, per poi posizionare il suo mattone sulla piramide. Tim mette un mattone in posizione verticale sulla cima della torre e allora Rob lo avverte che la posizione giusta è in orizzontale. Quindi Tim appoggia il mattone sulla piramide nella modalità indicata e poi si volta verso la torre per prendere un altro mattone (svincolo da Rob) lasciando a Rob la possibilità di sistemare il proprio mattone sulla piramide (affidamento del ruolo di attivo a Rob).

La transizione dalla configurazione “uno più due” ad un’altra configurazione “uno più due”

Per passare dalla forma uno più due ad un’altra configurazione uno più due è necessario che il partecipante precedentemente coinvolto si svincoli e affidi il contesto di gioco e il ruolo di attivo a qualcuno che prontamente deve accogliere l’invito e deve coinvolgersi nel gioco mentre il terzo partecipante continua a rimanere periferico. Come abbiamo visto anche per affrontare questo passaggio sono necessarie forme di coordinazione interattiva riconducibile alla dinamica intersoggettiva in cui lo svincolo e il coinvolgimento sono connessi con l’accoglienza e l’affidamento: ciò comporta sempre che i personaggi coinvolti si coordinino per realizzare una dinamica relazionale che permetta a qualcuno di separarsi mentre qualcun altro si coinvolge. Come si può notare dall’esempio n°5 (Tabella n°27) la dinamica intersoggettiva messa in atto dalle partecipanti è composta da un primo passo di destrutturazione messo in atto da Anne che si svincola chiaramente allontanandosi dalla torre dopo avere posizionato il mattone sulla cima. A questo punto è Jo a risolvere il possibile stato di incertezza generato dal passaggio di ruoli attraverso una forma di affidamento esplicito [“è il tuo turno”] nei confronti di Jane che permette a tutte di ridefinire in modo chiaro i ruoli: Anne e Jo periferiche e Jane attiva. All’affidamento corrisponde poi un segnale di svincolo coerente che permetta alla partecipante attiva di coinvolgersi liberamente nel gioco.

Tabella 27. Esempio 5- Transizione dalla configurazione (uno più due) a (uno più due)

Triade n°11, A: Jo, B: Jane; C: Anne

Transizione n°2 da c (a-b) > b (a-c)

Anne è accovacciata davanti alla torre mentre Jane e Jo la guardano sedute per terra. Anne sfila il mattone dalla torre si alza in piedi e lo posiziona sulla cima della torre dicendo “Lo metto sulla cima” mentre le altre due sedute per terra la osservano. Terminata questa operazione Anne fa un passo indietro si gira (svincolo) e mentre ritorna al suo posto guarda Jane con un sorriso, nel mentre Jo afferma guardando Jane “è il tuo turno” (affidamento) e mentre dice ciò si allontana dalla torre per fare spazio a Jane (svincolo) che intanto si è alzata e avvicinata alla torre e comincia a guardare quale mattone togliere (coinvolgimento).

Quando la transizione “prende il volo”

Come già evidenziato nel primo studio l’analisi dei processi di trasformazione ci consente di identificare pattern relazionali che in base alle caratteristiche messe in campo dai partecipanti portano a due esiti finali differenti (indipendentemente dal fatto che siano legati o meno alla gestione del passaggio dalla diade alla triade o del

passaggio da una configurazione all'altra durante il gioco interattivo): la possibilità che la transizione “prenda il volo”, cioè avvenga in modo fluido poiché viene garantita la reciprocità tra i partecipanti, oppure che la transizione “non prenda il volo”, avvenga cioè in modo faticoso e frammentato o non avvenga affatto a causa delle capacità di coordinazione che rendono sequenziale o frammentata la fase di passaggio (tabella n°28, Esempio 6).

Tabella 28. Esempio 6. Transizione fluida

Triade n20		
T3 c (a-b) > b (a-c); A: Ambra; B: Kim; C: Ruth		
<i>Ruth sfilava il mattone e lo sistema in cima alla torre poi indietreggia rapidamente lontano dalla torre (svincolo), nel mentre guarda in direzione di Ambra e Kim (affidamento). Kim allora si muove rapidamente e si avvicina alla torre dalla sua posizione strisciando sul pavimento (coinvolgimento g).</i>		
Processi:		C svincolo
		C affidamento
		B coinvolgimento
Coordinazione triadica	<i>Attenzione verso tutti i membri:</i>	buona
	<i>Responsività verso i membri:</i>	buona
	<i>Riproposizione dei segnali ed esplicitazione:</i>	presente
Sintonizzazione affettiva	<i>Emozioni:</i>	positive
	<i>Condivisione delle emozioni:</i>	adeguata
	<i>Ambivalenza</i>	assente
Coordinazione: buona		
Sintonizzazione: buona		
Giudizio complessivo sulla coordinazione: buona		

Come si può vedere dall'esempio riportato tratto dalla triade n°20 il processo di transizione che porta Ruth da partecipante attiva a partecipante periferica è molto veloce e composto di passaggi rapidi e contingenti basati su movimento intercorporei: l'indietreggiare di Ruth dalla torre segnala lo svincolo mentre lo sguardo veloce in direzione delle due compagne è il segno dell'affidamento del contesto di gioco che permette a Kim di coinvolgersi rapidamente e continuare la sequenza di gioco, mentre Amanda continua a rimanere periferica. Questa tipologia di transizione, nonostante sia rapida, mette in evidenza grandi capacità di dis-connessione da parte di tutte e tre le partecipanti: mentre Ruth si allontana segnala in modo chiaro alle compagne la sua volontà di terminare il suo turno di gioco (disconnessione) e affida il contesto a qualcun

altro (Kim) che deve accogliere tale invito e coinvolgersi nel gioco (connessione) mentre qualcun altro (Ambra) rimane ancora periferico (disconnessione temporanea). In questo caso la transizione avviene in modo fluido poiché i processi sono contingenti e privi di ambivalenze che potrebbero frammentare il percorso e permettono il decostruirsi di una configurazione interattiva e la ricostruzione di quella nuova attraverso un percorso durante il quale tutte le partecipanti dimostrano alti livelli di coordinazione triadica.

Quando la transizione non “prende il volo”

Come si può vedere dall'esempio 7 (tabella n°29) relativo alla triade n°15 in alcuni casi i processi di coordinazione triadica non sono fluidi: in questo caso i processi di affidamento dichiarati da Eve non sono corrispondenti ai successivi comportamenti.

Tabella 259. Esempio 7. Transizione sequenziale/faticosa

T6 c (a-b) > a (b-c) ; A: Lucy; B: Tess; C: Eve		
<i>Intanto Lucy si avvicina alla torre, Eve nel mentre toglie un mattone e lo posiziona sulla cima della torre poi guarda Lucy e le dice “sta a te adesso” si fa un po’ indietro ma appena Lucy si china per togliere un mattone dice “Sta traballando! Fatevi indietro” (affidamento incoerente) e si fa indietro. A questo punto tutte e tre si allontanano dalla torre ridendo poi Eve afferma “Adesso è tutto a posto!”. A questo punto Tess si avvicina alla torre come per cercare un mattone da spostare (coinvolgimento) e Eve dice “No! Sta a Lucy adesso!” allora Tess si ferma, Lucy si avvicina alla torre per scegliere un mattone ma Eve le si avvicina suggerendole di cambiare idea “No non scegliere questo mattone” (no svincolo, affidamento incoerente).</i>		
Processi:	A accoglienza	
	C affidamento incoerente	
	C coinvolgimento	
	C affidamento incoerente	
	C no svincolo incoerente	
Coordinazione triadica	<i>Attenzione verso tutti i membri:</i>	<i>scarsa</i>
	<i>Responsività verso i membri:</i>	<i>scarsa</i>
	<i>Riproposizione dei segnali ed esplicitazione:</i>	<i>scarsa</i>
Sintonizzazione affettiva	<i>Emozioni:</i>	<i>neutre</i>
	<i>Condivisione delle emozioni:</i>	<i>scarsa</i>
	<i>Ambivalenza</i>	<i>presente</i>
Coordinazione: scarsa		
Sintonizzazione: scarsa		
Giudizio complessivo sulla coordinazione: scarsa		

Ciò contribuisce alla frammentazione del processo di coordinazione: l'ambivalenza di Eve, che prima affida e poi non si svincola in modo definito, non permette alle

partecipanti di assumere nuove posizioni interattive. L'ambivalenza influisce anche sulla percezione di attenzione e responsività verso tutti i membri.

Le trame delle transizioni

In base alla codifica delle transizioni è stato possibile considerare le modalità di transitare complessive di ogni triade per ciascuna sessione di gioco. Come evidenziato nella tabella n°30 sono nove le triadi che mostrano una buona fluidità complessiva nel transitare (Triadi n°5,6,8,9,11,12,14,18,19); tre triadi mostrano una sufficiente fluidità complessiva nel transitare (Triadi n° 3,13,16); sei triadi invece mostrano una scarsa fluidità complessiva nel transitare (Triadi n° 1,7,10,15,17,20); mentre solo due triadi mostrano una insufficiente fluidità complessiva nel transitare.

Tabella 30. La trama delle transizioni: fluidità complessiva delle transizioni

Trama interattiva "processuale"	Genere e numero triade		Totale
	Maschi	Femmine	
Buona	T5, T6, T9, T12, T18,	T8, T11, T14,T19	9
Sufficiente	T3, T13, T16,		3
Scarsa	T10, T15	T1, T7, T17, T20	6
Insufficiente	T4	T2	2

Buona fluidità nella coordinazione: in queste sessioni di gioco la maggior parte delle transizioni avvengono attraverso processi in cui la contingenza tra le risposte è di tipo *complementare*, (ovvero sono presenti l'attenzione, la responsività e la riproposizione dei segnali degli altri da parte di tutti i partecipanti, oppure *sequenziale-fluida*, ovvero attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono promossi da uno o due membri della triade mentre gli altri seguono subito il processo (tabella n°31).

Tabella 31. Triade n°8. Buona fluidità nella coordinazione

Transizioni	Contingenza	Valutazione generale
(a-b) > (a-b) c	complementare	buona
(a-b)c > b (a-c)	complementare	buona
b (a-c) > (abc)	complementare	buona
(abc) > (a-b) c	complementare	buona
(a-b) c > (abc)	complementare	buona
Valutazione complessiva: buona fluidità nelle coordinazioni		

Sufficiente fluidità nella coordinazione: in queste sessioni di gioco la maggior parte delle transizioni avvengono attraverso processi in cui la contingenza tra le risposte è di tipo *sequenziale-fluida*, ovvero attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono promossi da uno o due membri della triade mentre gli altri seguono subito il processo e solo alcune sono di tipo *sequenziale-faticosa* ovvero si registrano tempi diversi nelle azioni dei membri, la coordinazione si interrompe o non è spontanea; attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti solo a tratti (tabella n°32).

Tabella 3262. Triade n°3. Sufficiente fluidità nella coordinazione

Transizioni	Contingenza	Valutazione generale
$(a-b) > c (a-b)$	sequenziale/fluida	sufficiente
$b (a-c) > a (b-c)$	sequenziale/fluida	sufficiente
$a (bc) > (a-c) b$	sequenziale/fluida	sufficiente
Valutazione complessiva: sufficiente fluidità nelle coordinazione		

Scarsa fluidità nella coordinazione: in queste sessioni di gioco la maggior parte delle transizioni avvengono attraverso processi in cui la contingenza tra le risposte è di tipo *sequenziale-faticosa* ovvero si registrano tempi diversi nelle azioni dei membri, la coordinazione si interrompe o non è spontanea; attenzione, responsività e riproposizione dei segnali sono presenti solo a tratti e in alcuni casi è di tipo *conflittuale*, ovvero attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri risultano scarse-nulle. (tabella n°33).

Tabella 273. Triade n°10. Scarsa fluidità nella coordinazione

Transizioni	Contingenza	Valutazione generale
$(a-b) > (abc)$	sequenziale/faticosa	scarsa
$(abc) > a (b-c)$	sequenziale/faticosa	scarsa
$a(b-c) > b (c-a)$	sequenziale/faticosa	scarsa
$b (c-a) > (a-c) b$	sequenziale/faticosa	scarsa
Valutazione complessiva: scarsa fluidità nelle coordinazione		

Insufficiente fluidità nella coordinazione: in queste sessioni di gioco la maggior parte delle transizioni avvengono attraverso processi in cui la contingenza tra le risposte è di tipo *conflittuale*, ovvero attenzione, responsività e riproposizione dei segnali degli altri risultano scarse-nulle (tabella n°34).

Tabella 34. Triade n°2. Insufficiente fluidità nella coordinazione

Transizioni	Contingenza	Valutazione generale
(a-c) > (abc)	sequenziale/faticosa	insufficiente
(abc) > (b-c) a	conflittuale	insufficiente
(b-c) a > (a-b) c	conflittuale	insufficiente
(a-b) c > (b-c) a	conflittuale	insufficiente
(b-c) a > (a-c) b	conflittuale	insufficiente
Valutazione complessiva: insufficiente fluidità nelle coordinazione		

4.3.3 Coordinazioni errate

Le coordinazioni errate – intese come modalità dei partecipanti di ricalibrare le coordinazioni nel momento in cui avviene qualcosa che fa “cadere nel vuoto” il tentativo di sintonizzarsi con un altro partecipante- e le conseguenti riparazioni – intese come le modalità di riparare a questi “vuoti comunicativi- sono state riscontrate anche in questa particolare tipologia di interazione di gioco (Tabella n°35).

Tabella 35. Frequenza e tipologia delle coordinazioni errate

	Riparazione trasformativa		Riparazione conservativa		Riparazione esplicitiva	
	sollecita	faticosa	sollecita	faticosa	sollecita	faticosa
T1		1				
T2						
T3				1		
T4				4		
T5	5		1			
T6		1	1			
T7		2		1	1	1
T8			3	1	2	
T9						
T10	1	1		2		
T11					2	
T12			1		4	
T13						
T14					2	
T15		1		1		
T16		1			1	
T17				1		
T18						
T19	1					
T20						
Totale	7	7	4	11	12	1

A differenza di quelle riscontrate nel primo studio, probabilmente a causa della minor durata delle configurazioni generata dalla situazione di gioco, le coordinazioni errate sono per la maggior parte riscontrabili durante le transizioni. Anche in questa situazione di gioco le riparazioni riscontrate sono riconducibili alle tre tipologie elencate in precedenza (conservative, esplicative, trasformative) e anche in questo caso la rapidità e la contingenza con cui i partecipanti riparano influenza la coordinazione e la sintonizzazione affettiva durante la transizione. Di seguito verranno descritte le tre tipologie di riparazioni:

a) Coordinazione errata con riparazione conservativa:

T15, Transizione n°9; [a (b-c) > c (a-b)]

Tess estrae il mattone consigliato da Eve, si alza per metterlo in cima (svincolo) mentre Eve rimane sdraiata e dice "è il mio turno!" (coordinazione errata) e guarda la torre per scegliere un mattone da togliere. Allora Tess dice "No è il suo turno!" (affidamento e riparazione esplicativa) indicando Lucy che è ancora in piedi lontano dalla torre Eve dice "no dopo di te sta a me!" e si mette ad armeggiare con la torre. Tess guarda Lucy che non risponde allo sguardo poichè ha la testa abbassate e si guarda le mani (riparazione conservativa faticosa).

b) Coordinazione errata con riparazione trasformativa:

T16, Transizione n°1 A-b > c (a-b)

Alex gira attorno alla torre e passa davanti a Greg (non accoglie) mentre Carl mette il mattone in cima alla torre, allora Greg si sposta di lato e si abbassa per osservare i mattoni della torre (coinvolgimento), ne individua uno e comincia ad estrarlo. Intanto Carl ha messo il mattone in cima alla torre e si fa un po' indietro (svincolo) e Alex è di fianco a Greg: appena Alex nota che Greg sta estraendo il mattone lo ferma con un gesto della mano e dice "No! No! Questo non devi toglierlo!" tuttavia Greg non si ferma e estrae piano piano il mattone mentre Carl dice "Si dai che può toglierlo!" (accoglienza e riparazione trasformativa sollecita), Greg estrae il mattone con successo e tutti fanno una esclamazione di soddisfazione (coinvolgimento) poi si allontana dalla torre lasciando spazio a Alex (svincolo).

c) Coordinazione errata con riparazione esplicativa:

T3 a (c-b) > b (c-a)

Greg si avvicina alla torre per cercare un mattone da spostare anche se non è il suo turno. Ma interviene Carl che lo ferma fisicamente e verbalmente "è il mio turno, è il mio turno!" e gli si mette davanti (riparazione esplicativa sollecita). Allora Greg si siede davanti alla torre mentre Alex posiziona il mattone sulla cima e si allontana (svincolo) e Carl si siede di fronte alla torre cerca un mattone da spostare (coinvolgimento).

Indipendentemente dalla tipologia di riparazione nel caso in cui essa sia sollecitata e coinvolge tutti i partecipanti i livelli della coordinazione e della sintonizzazione rimangono tendenzialmente alti, mentre se la riparazione coinvolge solo uno o due partecipanti ed è lenta ne risente tutta la transizione. Di seguito verranno descritte due transizioni durante le quali occorrono delle coordinazioni errate: nel primo caso le modalità contingenti di riparare alle coordinazioni errate da parte di tutte e tre le partecipanti permette il passaggio alla configurazione successiva in modo contingente (esempio 8, tabella n°36); nel secondo caso l'ambivalenza di una delle partecipanti contribuisce alla sequenzialità della transizione influenzando negativamente il tono emotivo della situazione di gioco (esempio 9, tabella n°18).

Tabella 36. Esempio 8. Transizione con riparazione esplicativa sollecitata

Triade n°19		
T4 b (a-c) > c (a-b)		
<i>Emma indica poi Polly e dice "è il tuo turno! (affidamento), Polly allora si avvicina alla torre sorridendo (accoglienza) però Kate, che è vicina alla torre, si avvicina e molto rapidamente estrae un mattone dalla torre dicendo "posso questo?" (coordinazione errata.) Emma e Polly le si fanno incontro dicendo "no no!" ma ormai Kate ha già fatto e le guarda con aria soddisfatta: appoggia il mattone sulla torre e rimane di fronte. Polly e Emma sorridono Emma dice "ok è il tuo turno"(affidamento; riparazione trasformativa sollecitata). Polly sorride e si avvicina alla torre (accoglienza) mentre Kate e Emma sono ferme a guardare, estrae un mattone e lo posiziona sulla cima della torre Kate allora si allunga sulla torre per metter a posto il mattone che ha posizionato Polly ma Emma le sposta le mani e le dice "è il suo turno" indicando Polly, allora Kate la guarda e annuisce (riparazione esplicativa sollecitata).</i>		
Processi	<i>B affida C</i>	
	<i>A coordinazione errata</i>	
	<i>B-C riparazione sollecitata</i>	
	<i>B affida C</i>	
	<i>C coinvolgimento</i>	
	<i>A coordinazione errata</i>	
	<i>B-C riparazione sollecitata</i>	
Valutazione dei processi		
Coordinazione triadica	<i>Attenzione verso tutti i membri:</i>	<i>buona</i>
	<i>Responsività verso i membri:</i>	<i>buona</i>
	<i>Riproposizione dei segnali ed esplicazione:</i>	<i>buona</i>
Sintonizzazione	<i>Emozioni:</i>	<i>positive</i>
affettiva	<i>Condivisione delle emozioni:</i>	
	<i>Ambivalenza</i>	<i>assente</i>
Coordinazione: buona		
Sintonizzazione: buona		
Giudizio complessivo sulla coordinazione: buona		

Nella transizione riportata nell'esempio n° 9, (Tabelle n°37) le coordinazioni errate di Lorna non vengono arginate dalle riparazioni esplicative di Marie e di Karen. Di fatto Lorna mette in atto un coinvolgimento nel gioco che non è mediato dall'attenzione e responsabilità tra tutti i membri ma guidato dalla volontà di essere inclusa nel gioco.

Tabella 37 Esempio 9. Transizione con riparazione esplicativa faticosa

Triade n° 7.		
T4 a (b-c) > c (a-b)		
<i>Lorna vede un mattone rimasto a terra, lo raccoglie e lo mette assieme agli altri sotto lo specchio mentre Marie si allontana dalla torre e si mette in disparte. Posizionato il mattone assieme agli altri Lorna si riavvicina alla torre mentre Karen, in ginocchio di fronte alla torre è ancora alla ricerca del mattone adatto da sfilare. Lorna si avvicina e afferma "ok adesso sta a me ancora!" e comincia a cercare un mattone da sfilare (coordinazione errata) ma Karen senza guardarla afferma "è il mio turno! È il mio turno!" mentre Marie osserva di lato e poi interviene dicendo "come ti chiami? " e si avvicina a Lorna che risponde "Lorna!". Karen si ferma e guarda che allora Marie ripete "Prima Lorna poi Laren poi me! Prima Lorna poi Laren poi me!" "Dalla più giovane alla più vecchia!" dichiara Karen. Infatti risponde Marie "Prima Lorna poi Laren poi me!"(riparazione esplicativa sollecita). Lorna allora interviene e afferma "Io ho cinque anni, tu sei (indica Marie) e tu quanti anni hai? (indica Karen). "Ho sei anni" dice Karen mentre si alza in piedi. "Bene io sono la più giovane e quindi è il mio turno!" afferma Lorna e si appresta a scegliere un mattone da sfilare (coinvolgimento). Marie si mette le mani fra i capelli e Karen fa un passo indietro scuote la testa energicamente ed emette un gemito di frustrazione.</i>		
Processi:		
	C coordinazione errata	
	b riparazione esplicativa sollecita	
	C coinvolgimento (incoerente)	
Valutazione dei processi		
Coordinazione triadica	<i>Attenzione verso tutti i membri:</i>	scarsa
	<i>Responsività verso i membri:</i>	scarsa
	<i>Riproposizione dei segnali ed esplicitazione:</i>	scarsa
Sintonizzazione affettiva	<i>Emozioni:</i>	negative
	<i>Condivisione delle emozioni:</i>	scarsa
	<i>Ambivalenza:</i>	presente
Coordinazione:scarsa		
Sintonizzazione: insufficiente		
Giudizio complessivo sulla coordinazione: scarsa		

Questo comportamento ambivalente genera prima il tentativo di riparazione delle altre due partecipanti che cercano di recuperare l'ordine di gioco. Tuttavia questo intervento non sortisce l'effetto sperato e ciò influisce sulla dimensione emotiva della situazione di gioco, alimentando la frustrazione di Karen e successivi tentativi di Marie di arginare la situazione. Per questi motivi la transizione viene considerata faticosa/conflittuale.

Chiavi di lettura

In linea con le indicazioni di Fivaz e Corboz (2000), Fruggeri e coll. (2005) e Cigala e coll. (2009) la dinamica triangolare è una modalità di analisi molto utile per analizzare come i partecipanti affrontano le transizioni, cioè i veloci passaggi che portano ad affrontare i cambi di ruolo (il passaggio da una configurazione all'altra) o a gestire le impasse comunicative. Nonostante cambino le forme delle configurazioni, a causa della diversa strutturazione del gioco interattivo proposto ai partecipanti, i processi della dinamica triangolare sono comunque utili per individuare differenti modalità di affrontare i passaggi di ruolo durante l'intera fase di gioco (il passaggio dalla diade alla triade, le successive configurazioni e i diversi momenti di empasse). Esse rendono conto del carattere dinamico del divenire dell'interazione e di come i partecipanti possono impiegare manovre spaziali e posturali per costruire una rete relazionale che permetta che questi delicati passaggi siano supportati da aggiustamenti e coordinazioni funzionali ad accompagnare la graduale trasformazione delle posizioni e dei ruoli. Transitare in modo competente è una sfida complessa poiché richiede che tutti i partecipanti sappiano tenersi in mente in modo reciproco, segnalando le loro intenzioni in modo chiaro e coerente e, allo stesso tempo, sapendosi coordinare con i segnali degli altri. Ad esempio nel momento dell'entrata nel laboratorio, e nel conseguente passaggio dalla diade alla triade, abbiamo potuto vedere come la danza di coordinazioni reciproche si realizzi e il passaggio che porta dalla precedente posizione all'approdo ad una nuova forma interattiva si compie attraverso l'accoglienza e il coinvolgimento reciproco tra tutti i partecipanti. In questi casi lo schema delle transizioni può essere complesso ed elaborato poiché il passaggio necessita di molti aggiustamenti oppure molto veloce ed essenziale. Sembra tuttavia che l'elemento fondamentale per transitare in modo soddisfacente sia il successo nel segnalare e attuare in modo chiaro il cambiamento di configurazione.

Anche per quanto riguarda il passaggio da una forma interattiva all'altra durante il gioco, indipendentemente dalla tipologia di passaggio messo in atto (ad esempio da due

più uno a tre assieme: da tre assieme a uno più due; da uno più due a uno più due) ciò che conta quando si deve gestire una situazione che necessita di coinvolgersi sapendosi separare è la chiarezza nel segnalare i cambiamenti di stato. In questo caso, indipendentemente dal tipo di passaggio della complessità e dalla tipologia dei processi la transizione “prendono il volo”. Quando invece le coordinazioni reciproche non sono finalizzate a segnalare in modo chiaro il cambiamento gli schemi possono essere laboriosi e complicati oppure avvenire bruscamente fallendo nel segnalare e nell’implementare il cambiamento. In questo caso le transizioni “non prendono il volo”.

Abbiamo potuto considerare anche la trama complessiva delle transizioni e la fluidità della coordinazione dei processi messi in atto. Più della metà delle triadi considerate (dodici) mostrano una buona o sufficiente fluidità nel transitare, mentre otto triadi mostrano una scarsa o insufficiente fluidità nel transitare. La maggior parte delle triadi considerate mostra quindi buone competenze nel gestire le trasformazioni in modo contingente ovvero tenendo sempre presenti i segnali forniti dagli altri. Invece le restanti triadi mostrano maggior fatica nel gestire le trasformazioni in modo contingente e responsivo poiché in molti casi uno o più partecipanti non sono sintonizzati sui segnali forniti dagli altri ma sono più concentrati sulle proprie condotte.

Anche le riparazioni alle coordinazioni errate sembrano fare parte della componente dinamica che caratterizza le interazioni poiché riflettono il continuo processo di progressiva armonizzazione. Attraverso le coordinazioni errate i bambini segnalano la volontà di destrutturare una formazione interattiva o il fatto che ciò che sta accadendo non va nella direzione sperata. Quando la coordinazione errata avviene durante la transizione l’efficacia della riparazione sembra non dipendere dalla tipologia di riparazione messa in atto ma dalla fatto che essa sia sollecita o faticosa. Ancora una volta sembra che se i processi intersoggettivi vengono messi in atto in modo chiaro, coerente e rapido con la situazione non viene messo in discussione il processo di cambiamento.

Come per il precedente studi le coordinazioni errate e le conseguenti riparazioni appaiono come unità di analisi interessanti anche in situazioni prive di consegne esplicite. Tuttavia la modalità di rilevazione proposta in questo studio non riesce a coglierne appieno la complessità e le importanti sfumature. Per questo motivo si rimanda a studi futuri che approfondiscano ulteriormente questo tema.

4.3.4 Stili interattivi

Nei precedenti paragrafi sono stati descritti separatamente i processi che costituiscono nel loro insieme i pattern di coordinazione attraverso le diverse unità di analisi - configurazioni, transizioni, coordinazioni errate e riparazioni- che definiscono il progressivo processo di sintonizzazione necessario alla coordinazione intersoggettiva durante l'interazione di gioco. Lo scopo della descrizione degli stili interattivi è cercare di catturare la qualità complessiva che emerge dalle interazioni fra i partecipanti. I bambini vengono osservati per capire se, in base alle continue ri-coordinazioni interattive messe in atto, stanno "giocando assieme", cioè co-generano un contesto di gioco inclusivo nel quale la positività e la piacevolezza superano la negatività anche durante i momenti di empanse.

Questo paragrafo presenta la descrizione narrativa di cinque co-costruzioni interattive, prototipiche dei diversi stili interattivi riscontrati. Gli stili individuati, tutti implicanti comunque un certo sfondo di coordinazione triangolare, possono essere raggruppati secondo quattro macro aree che definiscono le alleanze interattive emerse nelle differenti situazioni: *cooperativo*; *faticoso fluido*; *faticoso limitato*; *frammentato*.

Prima di procedere con queste narrazioni presenteremo un breve schema come guida per delineare uno stile interattivo.

Come delineare uno stile interattivo in una prospettiva triangolare

Lo schema prevede la valutazione successiva delle varie configurazioni e transizioni al fine di riunirle in un'unica visione d'insieme. In altre parole si cerca di rispondere ad alcune domande:

1. Osservando le varie configurazioni e transizioni nella componente strutturale e processuale e poi considerando la triade come unità interattiva, si ha la sensazione che i partner "lavorino" come un squadra o che siano divisi?
2. Esaminando la presenza/assenza di tipologie di configurazioni e le modalità di transitare abbiamo la sensazione di una trama interattiva definita in modo da coinvolgere tutti i partecipanti? Una trama in cui i momenti culminanti (il passaggio dalla diade alla triade e l'eventuale caduta della torre) sono esplicitati e poi superati oppure essa appare interrotta o mancante? Oppure si registra la presenza di sottounità solide (diadi o singoli) che dirigono l'azione?

3. Infine se si prendono in considerazione l'evoluzione del gioco con il trascorre del tempo, la positività e la giocosità prevalgono sulla negatività anche di fronte a momenti di empasse.

Tenendo in presente tali interrogativi è possibile distinguere gli stili interattivi sufficientemente fluidi da quelli più problematici. La differenza tra lo stile cooperativo e quello faticoso dipende dalla natura fluida e regolare da un lato, e più approssimativa e irregolare dall'altro, degli schemi messi in atto dai partecipanti nel difficile compito di coordinare le proprie azioni durante il gioco. La differenza tra lo stile faticoso e quello faticoso limitato deriva dalla maggiore difficoltà in quest'ultimo stile nel superare gli ostacoli della coordinazione: se nel primo una sottounità interattiva aiuta a superare tale difficoltà, nello stile faticoso limitato essa si trasforma in un'interferenza aggiuntiva che non permette alla danza di coordinazioni di prendere il volo. Lo stile frammentato, invece, implica un senso di confusione convogliato dalla reciproca esclusione fra i partecipanti che svela la forte tensione nel cooperare dal punto di vista interattivo: la negatività prevale e il profilo del gioco risulta piatto oppure tende ad un basso livello frammentandosi o dividendosi in un punto morto (per un panorama completo degli stili interattivi si veda l'allegato n°2 al secondo studio). La tabella n°38 riassume le tipologie di stili interattivi individuati suddivisi per genere (tradi maschili e triadi femminili).

Tabella 38. Tipologie di stili interattivi suddivisi per genere

Stile interattivo	Genere e numero triade	
	Maschi	Femmine
Cooperativo	T5, T6, T9, T13,T18	T11
Faticoso	T3, T12, T16	T8, T14,T15,T19
Faticoso/limitato	T4, T17	T7, T10, T20
Frammentato		T1, T2

Come si può vedere sono sei in totale le triadi definite come cooperative (cinque triadi maschili e una femminile). Sette triadi sono state definite come faticose/fluide (tre triadi maschili e quattro femminili). Cinque triadi sono state definite come faticose/sequenziali (due maschili e tre femminili) e 2 triadi (solo femminili) sono state definite frammentate. In sostanza si può affermare che la maggior parte delle triadi osservate riescono a utilizzare le competenze intersoggettive per creare contesti sufficientemente coordinati in modo da sostenere un'interazione di gioco. Infine sembra

che queste competenze orientate alla coordinazione siano appena più utilizzate (o visibili) nei maschi che nelle femmine (otto triadi maschili contro cinque femminili se si sommano quelle cooperative con quelle faticose/fluide).

Di seguito saranno descritti i quattro stili interattivi attraverso la narrazione di storie interattive considerate come prototipiche.

JO, JANE E ANNE: UNA TRIADE COOPERATIVA

Resoconto narrativo

Il gioco diadico tra Jo e Jane si svolge in modo sereno: le partecipanti stabiliscono subito un'alternanza nel gioco che permette ad entrambe di sentirsi parte del contesto di gioco fino all'ingresso di Anne. Quando Anne entra nel laboratorio è il turno di Jo mentre Jane sta guardando i movimenti della sua compagna.

Anne entra accompagnata dalla ricercatrice allora Jane si volta in direzione della porta e mentre Jo sta armeggiando con la torre: i suoi movimenti la fanno cadere proprio mentre la ricercatrice invita Anne a giocare. Le bambine si girano tutte in direzione della torre e, dopo un attimo di sospensione, ridono divertite e un po' imbarazzate per l'accaduto. Mentre Anne si avvicina a piccoli passi alla torre Jane e Jo si orientano in direzione della nuova arrivata e guardandosi reciprocamente si mettono entrambe a ridere. Anne avvicinandosi alla torre accoglie la loro risata e risponde (accoglienza). Allora tutte e tre molto velocemente si posizionano vicino alla torre coinvolgendosi reciprocamente (coinvolgimento) nella ricostruzione della torre caduta. Anne prende un mattone dalla cima della torre ma Jo la avverte che quello è compito suo, allora Anne si orienta verso un altro mattone mentre Jane è seduta per terra e completa la ricostruzione. Anche Anne e Jo si abbassano e lavorano per mettere a posto i mattoni. L'orientamento del bacino, del busto, lo sguardo e la mimica facciale definiscono una chiara configurazione tre assieme. La doppia situazione di empassé (passaggio dalla diade alla triade e caduta della torre) è superata in modo brillante, grazie alla modalità coordinata che le partecipanti trovano di coinvolgersi nel gioco di ricostruzione.

Le bambine lavorano senza intoppi alla costruzione della torre. Il completamento della torre è il segnale che provoca la transizione. Jane chiede "Chi vuole cominciare" Jo prontamente risponde indicando Anne e Anne stessa afferma "Io!". Poiché non ci sono segnali contrastanti Anne comincia a giocare scegliendo quale mattone muovere mentre Jo e Jane si mantengono periferiche e osservano le sue mosse mantenendo un atteggiamento ricettivo.

Anne sfilata il mattone si alza in piedi e lo posiziona sulla cima della torre dicendo "Lo metto sulla cima" mentre le altre due sedute per terra la osservano. Finita questa operazione Anne fa un passo indietro e mentre comincia a sedersi guarda Jane con un sorriso, nel mentre Jo afferma guardando Jane "è il tuo turno" e mentre dice ciò si allontana dalla torre per fare spazio a Jane. Questo segnale esplicito viene subito colto da Jane che intanto si è alzata e, avvicinandosi alla torre e comincia a guardare quale mattone togliere, mentre Jo, coerentemente, rimane a sedere al suo posto.

Mentre Jane toglie un mattone Jo rimane nella posizione periferica ma Anne commenta ad alta voce le mosse di Jane che continua a cercare di togliere il mattone senza fare cadere la torre. Sfilato il mattone senza conseguenze Anne commenta positivamente la mossa di Jane "ben fatto" e mentre si alza la invita a posizionare il mattone sulla cima della torre. Allora mentre Jane si alza in piedi Jo accoglie il segnale di decostruzione e rapidamente si muove in direzione di una parte della torre da modificare, mentre Anne e Jane finiscono di sistemare il

mattone in modo sicuro sulla cima. Quando il mattone è a posto Jane alza le mani e si svincola allontanandosi dalla torre. Jo intanto sfilava con successo un mattone e si alza per appoggiarlo in cima. Anne, rimasta in prossimità, sta già scrutando quale mattone togliere successivamente.

Quindi Jo appoggia il mattone e si svincola allontanandosi dalla torre per lasciare spazio di gioco a Anne che intanto si sta già muovendo per spostare un mattone che ha già precedentemente individuato. Intanto Jane guarda le compagne divertita, Anne si avvicina alla torre e sceglie un mattone in una posizione che è evidentemente giudicata pericolosa da Jo che, infatti, si stacca dal muro al quale è appoggiata e si avvicina a Anne per vedere meglio. Anche Jane si avvicina pur rimanendo seduta per terra senza dire una parola. Con il permesso implicito delle compagne Anne sfilava con successo il mattone dalla torre emettendo un'esclamazione di gioia "ce l'ho fatta!" e mentre Jo la guarda Jane si muove per scegliere un mattone da sfilare.

Intanto Anne posiziona il mattone sulla torre e si svincola definitivamente, mentre Jane ha scelto un mattone da spostare. Nel mentre lo spinge fuori dalla torre e poiché Jo è molto vicino alla torre visto che sta già scegliendo quale mattone spostare, lo afferra e glielo porge. Nel frattempo Anne è distratta dall'ingresso di una persona nel laboratorio si allontana dalla torre ma rapidamente si riposiziona in piedi di fronte ad essa in modo da vedere meglio. Jane afferra il mattone e lo posiziona sulla cima della torre e si svincola.

A questo punto, dopo un'alternanza serrata di turni avviene un piccolo calo di tensione interattiva che genera una coordinazione errata. Anne si muove verso la torre per spostare un mattone ma viene interrotta coerentemente da Jo che afferma "è il mio turno". Allora Anne rimane in posizione attiva e consiglia a Jo quale mattone spostare "questo, questo, questo!", ma Jo si oppone e afferma "No!" e continua a scegliere il mattone più adatto per lei, riparando all'intervento della compagna in modo esplicito e sollecito. Intanto Jane in questa situazione decide di rimanere periferica e guarda un po' se stessa e un po' le compagne nello specchio.

Tuttavia l'attenzione al gioco e alle coordinazioni reciproche riprende subito quando Jo sfilava il mattone dalla torre mentre Anne commenta "Allora quale hai scelto? Quello!" dimostrando di avere assorbito il commento precedente della compagna. Poi si avvicina a sua volta alla torre per scegliere il mattone da togliere, intanto aiuta Jo a posizionare il mattone sulla cima della torre, mentre Jane si gira a sua volta, si avvicina alla torre e Jo si svincola appoggiandosi allo specchio per lasciare giocare Anne. La danza alternata tra le partecipanti riprende quindi in modo sintonizzato e fluido.

Anne sceglie quale mattone togliere mentre Jane e Jo la seguono con lo sguardo lasciandole spazio per giocare. Anne si rivolge a Jane chiedendo un consiglio su quale mattone togliere, Jane la accoglie con un sorriso e Anne sfilava velocemente il mattone dalla torre senza farla cadere, poi si alza e lo posiziona sulla torre. Questo è il segnale che attiva Jane che si siede per terra vicino alla torre e sceglie quale mattone spostare mentre Jo è ancora appoggiata allo specchio. Jane estrae un mattone e lo posiziona sulla torre mentre Jo si dimostra pronta e sintonizzata su questo segnale: è già in posizione per scegliere il mattone da togliere mentre Anne è sdraiata molto vicina alla torre e mentre Jo sfilava il mattone Jane e Anne parlano alternando l'attenzione tra loro e il gioco. Il dialogo con Jane non distrae Anne che, quando Jo sfilava il mattone e lo mette in cima alla torre afferma "È il mio turno!" e si avvicina alla torre e sfilava un mattone dalla base mentre Jane si svincola e dirige verso lo specchio.

A questo punto si avverte ancora un calo di tensione interattiva: mentre Anne posiziona il mattone sulla torre Jane interviene e rivolge una domanda a Anne che interrompe l'alternanza del gioco. Anne risponde mentre posiziona il mattone sulla torre e Jo fa un gioco con lo specchio. Finita la conversazione Jo si avvicina per scegliere il mattone da togliere ma Anne la ferma affermando con decisione che è il turno di Jane. La torre dondola e Jane è

spaventata così si allontana un po' dalla torre. Allora Jo e Anne controllano che sia tutto a posto dopo di che Jo dice a Jane "È li tuo turno" (affidamento), Jane si avvicina alla torre poi si siede per scegliere un mattone da togliere. Intanto Anne e Jo si mettono periferiche e osservano Jane che mentre sceglie il mattone parla del figlio di sua sorella. Jane posiziona il mattone sulla torre e poi si svincola. È il turno di Jo che si avvicina alla torre (coinvolgimento) e cerca di sfilare un mattone che fa traballare la torre. Anne consiglia di non toglierlo e mentre le bambine cominciano a discutere sul da farsi entra il gruppo di ricercatrici che interrompe il gioco.

Coordinarsi nell'interazione di gioco

Sin dall'entrata di Anne nel laboratorio le partecipanti dimostrano un buon grado di coordinazione interattiva che permette loro di affrontare in modo sintonico la doppia empasse: la transizione dalla diade alla triade e la contemporanea caduta della torre. Le tre partecipanti dimostrano di sapere reagire a questa situazione attraverso processi reciproci che sono finalizzati a includere tutti nell'interazione di gioco e a mantenere alto il clima emotivo. Attraverso sorrisi reciproci si accolgono e coinvolgono in un tre assieme finalizzato alla ricostruzione della torre crollata. Terminata la ricostruzione della torre negoziano velocemente il successivo turno di gioco con un evidente processo di affidamento di Jo ad Anne. Da questo punto in poi i turni di gioco si alternano in modo armonico: chi è coinvolto nel gioco al momento opportuno si svincola in modo chiaro, lasciando così spazio a chi entra. Spesso le partecipanti periferiche sono in una posizione interattiva recettiva, che permette un rapido coinvolgimento. Solo a metà circa e verso la fine si assiste ad un calo di attenzione da parte di Anne che però è subito recuperato sia da Jo che da Jane attraverso riparazioni sollecite che contribuiscono a chiarire nuovamente i ruoli.

In questa interazione di gioco si ha l'impressione che le partecipanti giochino come una squadra: essa è caratterizzata da un alto e costante grado di coordinazione, riscontrabile nella trama interattiva ben delineata delle configurazioni. Infatti le partecipanti dopo il momento iniziale di ricostruzione della torre in una configurazione tre assieme mettono in atto una evidente alternanza dei turni (Tabella n°39). Le partecipanti passano quindi in modo molto fluido dall'azione congiunta all'adozione di ruoli complementari. Dal punto di vista processuale la fluidità della coordinazione interattiva è buona: è volta sin dall'inizio a coinvolgere tutti i partecipanti (Tabella n°40): esse affrontano i momenti culminanti, come la prima transizione e la contemporanea caduta della torre in modo flessibile e coordinato, con uno stile molto intenso e un atteggiamento di risonanza. Nel complesso il coinvolgimento emotivo appare ottimale: prendendo in

considerazione l'evoluzione del gioco con il trascorre del tempo, la positività e la giocosità si mantengono costanti anche di fronte a momenti di empanse.

Tabella 39 Triade n°11. Trama delle configurazioni

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
a-b	5	6	4	3
c (a-b)	5	5	4	3
b (a-c)	5	4	4	3
a (b-c)	4	4	3	3
c (a-b)	4	4	3	3
b (a-c)	5	5	4	3
a (b-c)	5	5	4	3
c (a-b)	5	5	4	3
b (a-c)	5	5	4	3
a (b-c)	5	4	3	3
c (a-b)	5	4	3	3
b (a-c)	5	4	3	3
a (b-c)	5	4	3	3

1 Tabella 40 Triade n°11. Trama delle transizioni

Transizioni	Contingenza	Valutazione generale
(a-b) c > c (a-b)	complementare	buona
c (a-b) > b (a-c)	complementare	buona
b (a-c) > a (b-c)	sequenziale/fluida	sufficiente
a (b-c) > c (a-b)	complementare	buona
c (a-b) > b (a-c)	complementare	buona
b (a-c) > a (b-c)	sequenziale/fluida	sufficiente
a (b-c) > c (a-b)	sequenziale/fluida	sufficiente
c (b-a) > b (c-a)	sequenziale/fluida	sufficiente
b (c-a) > a (c-b)	complementare	buona
a (c-b) > c (b-a)	complementare	buona
c (a-b) > b (a-c)	sequenziale/fluida	sufficiente

KATE, EMMA E POLLY: UNA TRIADE FATICOSA-FLUIDA

Resoconto narrativo

Emma e Kate sono sedute davanti alla torre e Emma ha appena sfilato un mattone dalla base della torre quando entra Polly. Kate è di spalle e si gira per guardare in direzione di Polly così come Emma. Polly si avvicina lentamente alla torre, Kate per accoglierla si sposta rapidamente di lato per farle spazio e intanto Emma le si rivolge mostrandole un segno sulla gamba provocato durante il gioco dicendo in tono allegro "Guarda hai visto cosa mi sono fatta, lei mi ha colpito mentre giocavamo!!". Kate afferma prepara la destrutturazione della vecchia configurazione e annuncia "Adesso Emma deve mettere il suo mattone in cima e poi sta a me, poi sta a te e poi a lei! Adesso tocca a me" e finita la frase si mette di lato in cerca di un mattone da sfilare. Intanto Polly si siede davanti alla torre in attesa dimostrando di avere compreso l'ordine di gioco. Intanto Emma si alza e mentre cerca di sfilare un mattone la torre cade. Emma si mette subito a riordinare i mattoni sparsi a terra mentre Polly indietreggia e Kate si allontana per poi posizionarsi di fronte a Polly chiedendole "come ti chiami?" Polly risponde "il mio nome è Polly!" e intanto anche Kate dice "Io non so come ti chiami tu!" e Kate risponde "Mi chiamo Kate!". Polly allora si scosta di lato e prende un mattone dalla torre crollata e lo appoggia sulla cima della torre, Emma le lancia un rapido sguardo e continua a mettere i mattoni sulla torre. Ora Polly si coinvolge comincia ad aiutare Emma a ricostruire la torre invece Kate si gira all'improvviso verso uno specchio e poi si appoggia al tavolo da ping pong mentre Emma e Polly continuano a ricostruire la torre.

Kate prima si appoggia al tavolo poi, mentre Polly e Emma ricostruiscono la torre, si muove per tutto il laboratorio fino a mettersi seduta di fronte allo specchio dando le spalle alle compagne intente alla ricostruzione. A questo punto Emma si gira in direzione di Kate e dice "Vieni ad aiutarci! Fai presto". A queste parole Kate reagisce avvicinandosi velocemente alla torre, Emma e Polly le fanno spazio e tutte e tre cominciano a radunare i mattoni sparsi per terra.

Ricostruita la torre le bambine sono nuovamente di fronte ad essa: Kate domanda "di chi è il turno adesso?" Polly alza la mano ma Emma dice "se non ricordo male stava a me" allora Polly gira dall'altra parte della torre e si appoggia al tavolo da ping pong, Kate fa un passo indietro mentre Emma si avvicina alla torre e individua un mattone da spostare e poi lo estrae con successo dicendo "hei è facile!"

Emma indica poi Polly e dice "è il tuo turno! Polly allora si avvicina alla torre sorridendo però Kate, che è vicina alla torre, si avvicina e molto rapidamente estrae un mattone dalla torre dicendo "posso questo?" Emma e Polly le si fanno incontro dicendo "no no!" ma ormai Kate ha già fatto e le guarda con aria soddisfatta: appoggia il mattone sulla torre e rimane di fronte. Polly e Emma sorridono. Emma dice "ok è il tuo turno". Polly sorride e si avvicina alla torre mentre Kate e Emma sono ferme a guardare, estrae un mattone e lo posiziona sulla cima della torre Kate allora si allunga sulla torre per metter a posto il mattone che ha posizionato Polly ma Emma le sposta le mani e le dice "è il suo turno" indicando Polly, allora Kate la guarda e annuisce.

Polly si allontana un po' dalla torre (svincolo) e Emma subito dopo annuncia "è il mio turno!" e si mette a cercare un mattone mentre le altre guardano le sue mosse. Emma allora si sposta di lato individua un mattone lo estrae con successo e lo appoggia sulla cima con una affermazione di soddisfazione (Yes!) mentre Kate è già vicina alla torre e si appresta ad estrarre un mattone e Polly è alle spalle di Emma che osserva. Emma batte le mani e fa un passo indietro, guarda in un punto del laboratorio e poi si allontana. Nel mentre Kate cerca di estrarre un mattone e intanto Polly si avvicina alla torre dalla sua posizione periferica. Kate estrae il mattone lo posiziona sulla cima e si allontana in direzione di Emma T7 a (b-c) > c 8°-b)

Mentre Polly dall'altra parte della torre sta già cercando un mattone da estrarre. Polly trova il mattone lo estrae e lo posiziona sulla cima della torre e si allontana ma mentre si allontana la torre cade.

Emma indica Polly e ridendo esclama "Sei stata tu!" e Polly sorride. Emma si avvicina subito alla torre seguita da Polly si china a raccogliere i mattoni e Polly la aiuta mentre Kate rimane appoggiata al muro e urla forte "Polly!!". Allora Emma si gira e dice "Zitta Kate!" guardandola con aria di rimprovero. Kate ride e si gira dall'altra parte e rimane appoggiata al termosifone del laboratorio e osserva le Polly e Emma che ricostruiscono la torre. Ma poi si avvicina ad un mattone lo raccoglie e lo appoggia sulla cima della torre aiutando le altre due compagne.

Mentre sono impegnate nella ricostruzione della torre entra l'osservatrice e interrompe il gioco.

Coordinarsi nell'interazione di gioco

Le partecipanti a questa interazione di gioco faticano maggiormente a coinvolgersi reciprocamente e a fare fronte alle continue oscillazioni provocate da Kate. È soprattutto Emma a tenere le fila dell'interazione nella fase iniziale dopo l'ingresso di Polly. La transizione è ben gestita da tutte e tre le partecipanti ma di fronte al crollo della torre sia Kate che Polly sembrano smarrite. In questo frangente è Emma che velocemente si mette a ricostruire la torre seguita da Polly ed è sempre lei che chiama a gran voce Kate per farsi aiutare generando un tre assieme finalizzato a ricostruire la torre crollata. Se questo ruolo di leader è funzionale alla tenuta dell'interazione ha anche un limite: nel momento di ridefinizione dei ruoli è sempre lei a autocandidarsi per ricominciare il gioco senza tenere molto in considerazione le esigenze delle altre. Nonostante ciò i momenti di empassa sono riparati in modo sollecito. Ciò contribuisce a mantenere il clima emotivo costantemente alto per tutta la durata dell'interazione di gioco anche quando la torre crolla nuovamente. In questo caso Emma indica ridendo Polly e la sollecita con il suo comportamento alla ricostruzione. Le due sono poi seguite più tardi da Kate, questa volta spontaneamente.

In questa interazione le partecipanti giocano assieme in modo adeguato ma devono impegnarsi per riuscire a superare i continui alti e bassi a fronte di una difficoltà a mantenere costante il coinvolgimento nel gioco. Ciò spesso si risolve grazie alla predominanza di uno o due partecipanti che governano in modo preferenziale i processi e sono poi seguiti dagli altri. La trama interattiva delle configurazioni quindi non è così ben delineata come per lo stile interattivo cooperativo (Tabella n° 41) ma si registrano sufficienti livelli interattivi per le configurazioni e sufficienti capacità di coordinazione triadica per affrontare le transizioni (Tabella n° 42). Prendendo in considerazione l'evoluzione del gioco con il trascorre del tempo, la positività e la giocosità prevalgono sulla negatività anche di fronte a momenti di emparse.

Tabella 41. Triade n°19. Trama delle configurazioni

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
(a-b)	6	6	4	3
(b-c)a	3	3	2	2
abc	3	3	2	1
b (a-c)	5	5	3	2
c (a-b)	5	4	3	3
b (a-c)	5	5	4	3
a (b-c)	5	6	4	3
c (a-b)	5	6	4	3
abc	4	4	3	2

Tabella 42. Triade n°19. Trama delle transizioni

Transizioni	Contingenza	Valutazione generale
(a-b) > (b-c) a	complementare	buona
(a-c) b > abc	sequenziale/fluida	sufficiente
(abc) > b (a-c)	sequenziale/fluida	sufficiente
b (a-c) > c (a-b)	sequenziale/faticosa	scarsa
c (a-b) > b (a-c)	complementare	buona
b (a-c) > a (b-c)	complementare	buona
a (b-c) > c (a-b)	sequenziale/fluida	sufficiente
c(a-b) > (abc)	sequenziale/fluida	sufficiente

KAREN, MARIE, LORNA: UNA TRIADE FATICOSA-SEQUENZIALE

Resoconto narrativo

Karen e Marie stanno giocando in modo alternato alla costruzione della torre: Marie è in ginocchio di fronte alla torre intenta ad estrarre un mattone dalla base della torre mentre Karen la sta osservando attentamente. Quando Lorna entra Karen alza la testa ma ritorna immediatamente a guardare Marie che è intenta ad estrarre il mattone. Marie non guarda Lorna che invece si avvicina molto rapidamente alla torre si china davanti ad essa, non guarda nessuno e si mette ad armeggiare con un mattone. Marie appoggia il mattone sulla cima della torre e poi guarda Karen che ricambia lo sguardo. La torre trema e Lorna da seduta urla "Sta traballando!" allora Marie appoggia l'altro mattone che ha in mano sulla torre e urla "State indietro!" e indietreggia. Karen la guarda sorridendo e indietreggia prontamente e anche Lorna si alza rapidamente per poi allontanarsi dalla torre. Poi Lorna si riavvicina alla torre seguita da Marie e Karen. Le tre partecipanti si ritrovano nella stessa posizione di prima con Lorna che prontamente cerca di estrarre un mattone dalla sua parte mentre Marie e Karen la stanno ad osservare da molto vicino. Lorna estrae un pezzo di mattone e la parte superiore della torre crolla. Subito Karen si avvicina prontamente per evitare che cada tutto, Lorna si avvicina alla porta e dice "Dovremmo trovare qualcuno che ci aiuti!" "per quale motivo?" chiede Marie, "Perché potrebbe cadere" risponde Lorna e si riavvicina alla torre. Karen è ancora intenta a sorreggere i mattoni in bilico mentre Marie interviene affermando "Non dovevi tentare di estrarre quel mattone dal centro!" e Karen scuote la testa.

Marie allora afferma "state indietro!" e si scosta dalla torre mentre Lorna e Karen rimangono ancora vicino alla torre a sorreggere i mattoni. "Allontanatevi e vediamo cosa succede" afferma Marie e Lorna e Karen si allontanano dalla torre che a questo punto cade. Le partecipanti si mettono le mani in testa e ridono, poi si avvicinano alla torre. Lorna raccoglie due mattoni da terra mentre Marie sistema quelli sulla cima e Karen osserva le loro mosse. Marie afferma rivolta a Lorna "è caduta per colpa tua!" e Lorna risponde "Oh! Scusate!" Nel frattempo visto che Marie e Lorna stanno sistemando i mattoni crollati anche Karen raccoglie un mattone e si mette a ricostruire la torre.

Finito di sistemare i mattoni sulla cima della torre Marie afferma "ok a chi sta adesso?" Karen e Lorna alzano la mano nello stesso momento ma Lorna si avvicina più prontamente alla torre dicendo "Tocca a me tocca a me!" e si china per guardare quale mattone spostare, allora Marie dice indicando Lorna "Chi è la più piccola?" Lorna tiene la mano alzata "Va bene sta te!". Karen fa un passo indietro e con espressione neutra guarda la torre, mentre Marie rimane nella sua posizione ad osservare Lorna.

Lorna si avvicina alla torre e individua un mattone, Marie si avvicina subito alla torre dalla parte di Lorna mentre Karen si piega e dice "Ci siamo dimenticate un mattone", raccoglie il mattone e si alza mentre Marie dice "Mettilo qui!" indicando la cima della torre. Nel mentre Lorna estrae il mattone dalla torre e con un urlo di felicità si fa indietro. Marie allora fa un passo indietro guarda la torre e si china a terra per scegliere un mattone da estrarre mentre Karen sistema il mattone sulla cima. Marie è intenta a scegliere il mattone da togliere e intanto Karen si china dalla parte opposta per aiutarla, mentre Lorna si gira verso lo specchio e con il mattone in mano afferma "quelli che togliamo li possiamo posizionare qui!" e appoggia il mattone alla base dello specchio. Marie estrae il mattone e mentre si alza Lorna

le dice "mettilo lì il mattone" e Marie si avvicina allo specchio e sistema il mattone a fianco di quello messo da Lorna (svincolo). Intanto Karen si avvicina alla torre, si china e comincia a scegliere un mattone da sfilare (coinvolgimento).

Nel mentre Lorna vede un mattone rimasto a terra, lo raccoglie e lo mette assieme agli altri sotto lo specchio mentre Marie si allontana dalla torre e si mette in disparte. Posizionato il mattone assieme agli altri Lorna si riavvicina alla torre mentre Karen, in ginocchio di fronte alla torre è ancora alla ricerca del mattone adatto da sfilare. Lorna si avvicina e afferma "ok adesso sta a me ancora!" e comincia a cercare un mattone da sfilare ma Karen senza guardarla afferma "è il mio turno! È il mio turno!" mentre Marie osserva di lato e poi interviene dicendo "come ti chiami?" e si avvicina a Lorna che risponde "Lorna!" Karen si ferma e la guarda allora Marie ripete "Prima Lorna poi Karen poi me! Prima Lorna poi Karen poi me!" "Dalla più giovane alla più vecchia!" dichiara Karen. "Infatti -risponde Marie- prima Lorna poi Karen poi me. Lorna allora interviene e afferma "Io ho cinque anni, tu sei (indica Marie) e tu quanti anni hai? (indica Karen). "Ho sei anni" dice Karen mentre si alza in piedi. "Bene io sono la più giovane e quindi è il mio turno!" afferma Lorna e si appresta a scegliere un mattone da sfilare. Marie si mette le mani fra i capelli e Karen fa un passo indietro scuote la testa energicamente ed emette un gemito di frustrazione.

Marie si rivolge a Karen dicendole qualcosa (nn comprensibile) Lorna si appresta a scegliere un mattone e afferma "non ti preoccupare lo farò io per te!" intanto Marie si guarda intorno, mentre Karen si avvicina nuovamente alla torre per scegliere un mattone da spostare allora Marie interviene dicendo "perché non mi aiuti a mettere a posto ..." indicando i mattoni sotto lo specchio, nel mentre Lorna estrae il mattone dalla torre e afferma "ecco il tuo mattone!" porgendolo a Karen "Vai a metterlo con gli altri". Karen prende il mattone e si sposta verso i mattoni sotto lo specchio mentre Lorna si gira su se stessa e si dirige verso la pila di mattoni sotto lo specchio. Intanto Marie che è vicina alla torre guarda in direzione di Lorna che si è appena girata verso i mattoni sotto lo specchio, si ferma un attimo e poi si mette a carponi per scegliere un mattone. Karen si sta spostando verso la torre quando Lorna si dirige a carponi verso i mattoni sotto lo specchio e li sistema ulteriormente, Karen si ferma e torna indietro per sistemarli a sua volta, poi ritorna verso la torre in mezzo alla stanza e vi si posiziona davanti. Allora Lorna torna indietro a sua volta per sistemare ulteriormente i mattoni. Intanto Marie ha sfilato un mattone dalla base, si alza e mentre si avvicina ai mattoni sotto lo specchio afferma "guarda! Ho tolto proprio quello più in basso!" appoggia il mattone sulla cima e si dirige verso la torre.

Karen è in piedi di fronte alla torre di fianco a lei si posizionano Marie e Lorna di ritorno dalla pila sotto lo specchio. Karen è intenta a scegliere un mattone da estrarre dalla cima dalla torre Marie allora le suggerisce "Non conviene spostare uno così in alto", Lorna continua ad estrarre il mattone da lei scelto ma interviene Lorna che dice "Adesso è il mio turno!" No! è il mio turno!" afferma Karen allora interviene Marie che ripete l'ordine di gioco "Ok ragazze! Prima Lorna poi Karen e poi sta a me!" allora Marie si ferma un attimo e guarda Karen che ha ancora la mano appoggiata sul mattone da spostare, poi sorride e dice "oh, oh! In effetti è il suo turno". Allora Karen toglie la mano dal mattone che stava spostando e Lorna prende il suo posto.

Lorna sfila il mattone dalla torre prima traballa e poi cade. Le bambine urlano poi Lorna si dirige verso la porta e dice "dobbiamo dire a qualcuno che la torre è caduta!". Allora Marie si rivolge a Lorna e le dice "Tu sei veramente... poco intelligente!"

A questo punto le osservatrici intervengono per interrompere il gioco

Coordinarsi nell'interazione di gioco

La transizione dalla diade alla triade avviene in modo faticoso: l'ingresso di Lorna diretto sulla torre non facilita il processo di accoglienza e di coinvolgimento necessario per la rinegoziazione dei ruoli interattivi, tuttavia neanche Karen e Marie fanno molto per facilitarla. A questo inizio non promettente segue tuttavia un momento di condivisione guidato da Maire che sfrutta il tremolio della torre per proporre un gioco che coinvolga anche Karen e Lorna. Questa strategia tuttavia non è sufficiente ad arginare la voglia di Lorna di giocare senza tenere in considerazione le regole prestabilite. La caduta della torre riesce a coinvolgere tutte e tre le partecipanti nella ricostruzione, tuttavia il momento di ristrutturazione dei ruoli è governato da Lorna con Marie che cerca di arginarla mentre Karen comincia a spazientirsi. Il culmine si raggiunge quando Lorna pretende di giocare ancora una volta nonostante le chiarificazioni delle due compagne: le riparazioni esplicative allungano la transizione e generano frustrazione soprattutto in Karen. Marie anche in questo caso cerca di aiutare Karen con un diversivo per farla stare meglio. Il clima emotivo peggiora e quando Lorna fa cadere ancora la torre con una mossa giudicata sbagliata da Marie e Karen il conflitto tra Lorna e le due compagne diventa evidente.

Questa triade si sforza di giocare in accordo alle regole ma soprattutto Marie e Karen cercano di mettersi in relazione tra loro. Tuttavia intercorrono ostacoli rilevanti visto che spesso Lorna entra in competizione sulle regole del gioco o interferisce nell'interazione con il risultato che la "danza interattiva" non decolla affatto. La trama interattiva (Tabella n°43) infatti non è per niente chiara, poiché spesso interrotta da scambi verbali volti a ridefinire i ruoli. La fluidità delle transizioni è scarsa o insufficiente (Tabella n°44). I momenti di empasso sono spesso risolti con difficoltà o con lentezza e fatica, infatti predominano le riparazioni esplicative faticose alle coordinazioni errate. Prendendo in considerazione l'evoluzione del gioco con il trascorre del tempo, la negatività e il conflitto prevalgono sulla positività e la giocosità.

Tabella 43. Triaden°7. Trama delle configurazioni

Configurazioni	Partecipazione	Organizzazione	Attenzione focale	Contatto affettivo
ab	6	6	4	3
abc	5	5	3	2
c (a-b)	5	5	3	2
abc	4	4	3	1
b (a-c)	4	2	1	1
a (b-c)	4	2	2	1
b (a-c)	4	2	2	1

Tabella 44. Triaden °7. Trama delle transizioni

Transizioni	Contingenza	Valutazione generale
(ab) > abc	sequenziale/faticosa	scarsa
(abc) > a (bc)	sequenziale/faticosa	scarsa
a (bc) > b (ca)	sequenziale/faticosa	scarsa
a (b-c) > c (a-b)	conflittuale	insufficiente
c (ac) > b (ac)	conflittuale	insufficiente
b (ac) > c (ab)	conflittuale	insufficiente

LARA, VIKY E ELLA: UNA TRIADE FRAMMENTATA

Quando Ella entra nel laboratorio Lara e Viky sono di fronte ai mattoni sparpagliati a terra. Viky guarda in direzione di Ella che si avvicina subito ai mattoni mentre Lara distende le gambe e comincia a scalcia i mattoni. Ella si siede di fronte ai mattoni e comincia a ricostruire la torre mentre Lara e Viky la osservano senza dire niente. Ad un certo punto senza preavviso Lara si inserisce in una pausa di Ella e posiziona un mattone sulla torre Ella la guarda e non dice niente ma ciò spinge anche Viky a mettere un mattone sulla torre. Comincia un'alternanza di turni nel posizionare i mattoni sulla torre che coinvolge tutte e tre le partecipanti.

Lara Viky e Ella stanno ricostruendo la torre tutte e tre assieme: Ella è di fronte ai mattoni Viky alla sua destra e Lara alla sua sinistra. Lara e Viky passano i mattoni a Ella che li sistema sulla torre. Mentre Lara passa un mattone a Ella, Ella la guarda e dice quasi cantando "Dobbiamo farlo tutte e tre assieme!". Però passano pochi secondi e Ella solleva lo sguardo, si alza, indica con una mano lo specchio del laboratorio e vi si dirige (svincolo). Viky rapidamente la segue (coinvolgimento) mentre Lara rimane seduta a ricostruire la torre.

Arrivata allo specchio Ella osserva attraverso e poi si gira immediatamente e ritorna alla torre e ricomincia a sistemare i mattoni. Viky si attarda ancora a guardare attraverso lo specchio poi si gira e ritorna verso la torre passa a fianco di Ella poi si gira verso il muro, si torna a girare e dice "È buio!" dirigendosi nuovamente verso lo specchio. A questo punto è seguita sia da Ella sia, in un secondo momento da Lara.

Appena Ella e Lara arrivano davanti allo specchio e vi guardano attraverso Viky si stacca e fa una giravolta su se stessa, poi scambia una battuta con Ella che le risponde ma si dirige nuovamente verso la torre. Intanto Viky prima sembra seguire Ella poi si gira verso Lara, le sorride ricambiata e allora si ferma e passa sotto le gambe del tavolo da ping pong e si mette nuovamente a guardare attraverso lo specchio mentre Lara torna verso la torre e Ella raggiunta la torre si mette a sistemare un mattone sulla torre crollata. Lara si mette a cercare dei mattoni da mettere sulla torre, Viky torna verso la torre dove Ella sta posizionando un altro mattone sulla cima canticchiando "Dobbiamo farlo tutte e tre assieme!". Appena Viky raggiunge la torre Ella si alza e con un mattone in mano indica il soffitto del laboratorio si gira su se stessa e dice "Guardate! C'è qualcuno che passa lì fuori!" poi si gira di nuovo mentre Lara guarda nella sua direzione e Viky le passa di fianco dirigendosi verso l'altro specchio del laboratorio. Ora Lara è a fianco della torre e sta posizionando un mattone sulla cima mentre Viky è di fronte allo specchio e Ella si china per raccoglierne altri. Ella si avvicina alla torre, posiziona due mattoni sulla cima e poi improvvisamente si svincola dirigendosi verso lo specchio in cui si sta guardando Viky "Sono dovunque! Ho visto due persone lì" dice Ella e indica lo specchio alle sue spalle. Poi si gira verso lo specchio mentre Lara si avvicina allo specchio e guardandovi attraverso esclama "Ho visto qualcuno!". Questa affermazione fa sì che Ella si diriga verso lo specchio seguita da Viky ma mentre le due compagne arrivano Lara si sposta nuovamente verso la torre si ferma un attimo e poi si dirige nuovamente verso lo specchio. Mentre Viky e Lara raggiungono lo specchio Ella si gira e torna verso la torre, si ferma di fronte e canticchia il solito ritornello "Dobbiamo farlo tutte e tre assieme!". Viky e Lara guardano rapidamente attraverso lo specchio poi richiamate dal ritornello di Ella che suona come un invito a giocare assieme fanno ritorno alla torre. Appena si posizionano di fronte alla torre Ella le guarda e pronuncia ancora il ritornello "Dobbiamo farlo tutte e tre assieme!". Le due compagne si avvicinano

guardano Ella che ripete ancora "Dobbiamo farlo tutte e tre assieme!" ma appena sono abbastanza vicine Ella fa un balzo di lato verso lo specchio lasciandole Lara con un mattone in mano e Viky ferma in disparte. Ella si mette a correre per tutto il laboratorio mentre Viky rimane ferma di fianco alla torre e Lara posiziona altri mattoni sulla cima e invita Ella a guardare fuori. Ella si avvicina allo specchio guarda fuori e poi si volta e con un'esclamazione e si dirige dalla parte opposta. Lara le chiede "Stanno arrivando?" e Ella risponde "No!". Ella trova poi un fazzoletto e dicendo "Oh, questo è carino!" si avvicina a Viky ancora ferma di fianco alla torre, glielo mostra e poi lo mostra anche a Lara. Nel mentre Viky si sposta e si dirige verso un poster appeso alla parete del laboratorio mentre Ella si avvicina ad una finestra e dice "Sembra che alcuni bambini siano passati attraverso questa finestra!" e si arrampica per vedere se riesce ad aprirla. Viene raggiunta da Lara ma subito si sposta dall'altra parte del laboratorio verso la torre dicendo "Voglio giocare con il Ginga!" si posiziona di fronte alla torre e comincia a mettere a posto i mattoni sulla cima. A questo punto Lara rimane ancora vicina alla finestra, Viky si nasconde dietro al trampolino piegato vicino al poster e Ella ricostruisce la torre. Ella afferma guardando Viky "Dobbiamo giocare con il Ginga!" Viky le sorride ma comincia ad indicare qualcosa sul poster alle sue spalle. Improvvisamente Lara corre verso lo specchio di fronte a lei seguita da Viky e da Ella. Lara e Ella guardano fuori, Viky si avvicina poi torna verso il poster che stava guardando mentre Lara e Ella tornano verso la torre. Lara raccoglie due dei quattro mattoni rimasti a terra poi si mette a posizionarli sulla cima della torre. Ella si sposta dallo specchio mentre Viky gira con aria circospetta lontano dalla torre. Ella ritorna vicino allo specchio. Si sentono alcune voci di bambini al di fuori del laboratorio e allora Lara dice "Chi sta urlando là fuori?" Viky risponde che non sa chi siano e intanto Ella torna vicino alla torre raccoglie due mattoni li posiziona sulla cima mentre Lara si volta improvvisamente e si dirige verso lo specchio. Ella finisce di ricostruire la torre ma si sposta verso lo specchio mentre Lara si dirige verso il poster poi si accuccia dietro il trampolino. A questo punto Ella è di fronte alla torre, Viky sta guardando attraverso lo specchio e Lara è nascosta dietro al trampolino e le osservatrici entrano nel laboratorio ed interrompono il gioco.

Coordinarsi nell'interazione di gioco

Le partecipanti a questa interazione di gioco si sforzano di stabilire un contatto positivo ma riescono a condividere solo brevissimi momenti positivi a due ma mai in quanto concerto di tre persone. Solo il primo momento di passaggio dalla diade alla triade vede brevemente coinvolte le bambine in uno scambio reciproco in cui i ruoli sono chiari. Dopo di che è difficile per Lara, Ella e Viky poter individuare con chiarezza chi sia il loro partner di gioco. Tutta la sessione di gioco è caratterizzata da una fortissima ambiguità dei segnali delle tre partecipanti come se indicassero simultaneamente coinvolgimento e mancanza di coinvolgimento. Ella, ad esempio, spesso canta un ritornello che invita al gioco assieme "Dobbiamo farlo tutte e tre assieme!" tuttavia ogni volta che le compagne si avvicinano le tre partecipanti non riescono poi a coinvolgersi in una sequenza coordinata, poiché avviene sempre qualcosa che veicola l'attenzione di una delle tre in un'altra direzione. Gli svincoli sono improvvisi e velocissimi e non sono

mai preannunciati in un qualche modo. Viky vaga alla ricerca di qualcosa nel laboratorio mentre Lara sembra inizialmente interessata alla torre ma poi si disperde anche lei nel flusso delle mancate coordinazioni. Questa ambiguità ha un effetto di retroazione nella percezione delle partecipanti riguardo alla comunicazione e tutte e tre partecipano alla confusione comunicativa: il circolo vizioso diventa triangolare. In questa confusione non c'è modo di riconoscere una qualche configurazione se non parzialmente abbozzata all'inizio della sessione di gioco. L'immagine emblematica di questa interazione diventa la torre ricostruita in mezzo alla stanza del laboratorio prima dell'ingresso delle osservatrici: Lara e Ella alla fine sono riuscite a ricostruire la torre di mattoni. Il gioco è pronto nuovamente, Ella abbraccia la torre e si guarda intorno forse per incrociare nuovamente lo sguardo di qualcuna delle compagne ma Viky sta guardando attraverso lo specchio e Lara è nascosta dietro al trampolino.

In questa interazione si osserva il tentativo accanito ma del tutto inefficace di portare avanti un gioco in comune. È come se i partecipanti fossero elettroni impazziti che gravitano indipendentemente attorno lo stesso nucleo. In qualche frangente si riscontrano coordinazioni interattive che tuttavia sono molto veloci e difficilmente finalizzate ad un fare in comune. Di conseguenza le configurazioni sono difficili da distinguere e hanno sempre punteggi molto bassi (Tabella n°45) mentre le transizioni sono spesso rapidissime e prive di attenzione ai segnali altrui (Tabella n°46). Prendendo in considerazione l'evoluzione del gioco non si ha la percezione di una trama di gioco minimamente condivisa.

Tabella 45. Triade n°2. Trama delle configurazioni

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	4	3	2	1
(abc)	5	5	3	1
(b-c)a	2	2	2	1
(a-b)c	2	2	2	1
(b-c)a	2	2	1	1
(a+b+c)	0	0	1	1

Tabella 46. Triade n °2. Trama delle transizioni

Transizioni	contingenza	valutazione generale
(ac) > abc	sequenziale/faticosa	insufficiente
abc > bc a	conflittuale	insufficiente
(bc) a > (ab) c	conflittuale	insufficiente
(ab) c > (bc) a	conflittuale	insufficiente
(bc) a > (ac) b	conflittuale	insufficiente

Chiavi di lettura

A questo punto siamo giunti ad una visione di insieme degli stili interattivi che intercorrono nelle situazioni di gioco tra pari. Attraverso le chiavi di lettura proposte possiamo riconoscere se il gruppo di partecipanti è unito e cooperativo oppure fatica poichè diviso in sottounità individuali o diadiche oppure non riesce a interconnettersi per generare un contesto condiviso. Quando le coordinazioni tra partecipanti si evolvono di concerto, come accade tra Jo, Jane e Anne, la mappa interattiva è riconoscibile, mantiene un filo triangolare che attraversa le configurazioni e le transizioni: le configurazioni sono distinte ma collegate tra loro da processi di transizione complementari o sequenziali-fluidi. I partecipanti si coordinano dal punto di vista intersoggettivo in modo da sostenere cooperativamente l'interazione di gioco. In posizione intermedia, Kate, Emma e Polly, riescono a bilanciare le loro differenze di stile nel condurre il gioco, le coordinazioni sono più faticose ma una certa direzione viene mantenuta e l'interazione riesce a decollare. Invece quando i partecipanti faticano ad sintonizzarsi in modo cooperativo a causa di una difficoltà nella coordinazione intersoggettiva il filo viene progressivamente perso e la mappa interattiva sfuma: le configurazioni sono meno chiare e sono collegate da processi di transizione sequenziali-faticosi oppure inadeguati. Lorna, Marie e Karen, invece, si sforzano di giocare ma l'interazione ogni volta che sta per decollare viene interrotta a causa della necessità una nuova definizione dei ruoli. Per contro, Lara, Viky e Ella vengono prese in un'escalation di mancate coordinazioni che impedisce alla danza di prendere il via. In tutte le interazioni il contatto affettivo è al centro dell'interazione di gioco: la condivisione ludica del contesto di gioco non è solo lo scopo della relazione a tre ma il motore. Quando la positività e il divertimento prevalgono anche a fronte delle avversità,

la cooperazione intersoggettiva è possibile. Quando, invece, prevalgono la negatività e la rigidità, la fatica invade la scena.

Riflessioni conclusive

In questo secondo studio abbiamo presentato una procedura metodologica messa a punto per lo studio delle interazioni di bambini in gruppo durante un gioco interattivo, che tenga in considerazione come il contesto di gioco si costruisce attraverso il contributo di processi di coordinazione intersoggettiva triangolare di tutti i partecipanti. Mantenendo l'analisi delle interazioni sul livello strutturale e processuale tale procedura ha consentito di individuare come tutti i membri contribuiscano alla costruzione della cornice di senso e significato che serve da impalcatura necessaria a sorreggere e a orientare le traiettorie dell'interazione. Questa danza interattiva è fondata su due processi strettamente embricati fra loro: le configurazioni, le transizioni e le coordinazioni errate. La prima unità di analisi serve per comprendere i processi di negoziazione e coordinazione necessarie per generare e sorreggere il contesto interattivo (O-Space) fino a quando tutti i partecipanti sono d'accordo. La seconda unità di analisi è utile per comprendere come i partecipanti segnalano e gestiscono la decostruzione della configurazione in atto per passare ad un'altra formazione interattiva. La procedura di analisi dell'interazione ha consentito l'individuazione di diverse forme di configurazione, transizioni e modalità di riparare alle coordinazioni errate anche in una situazione priva di consegne, segno che tali unità di analisi possono risultare utili, per considerare come i partecipanti utilizzano competenze intersoggettive per gestire un contesto interattivo che necessita di tenere presente più di una persona contemporaneamente, mettendo in evidenza stili interattivi differenziati in base alla capacità dell'intero sistema interattivo, composto dai singoli partecipanti, di dare vita ad una danza coordinata e finalizzata a sostenere l'interazione.

Abbiamo potuto constatare che analizzando le interazioni di gioco attraverso la lente delle configurazioni emergono differenti forme interattive che vengono assunte dai partecipanti (due più uno, uno più due, tre assieme, tre soli) e che tali forme restituiscono la dimensione della progressiva gestione intercorporea dello spazio interattivo. In alcuni casi (6/12) la mappa delle configurazioni ci restituisce l'idea della creazione di uno spazio interattivo condiviso (O-space) in cui i partecipanti dimostrano

di sapersi coordinare per saper stare dentro alle configurazioni, mettendo in evidenza importanti capacità psicologiche come la capacità di stare nel rapporto con un altro, la capacità di starne fuori, e la capacità di interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi, né escludere nessuno (*trama alternata*). Nella maggior parte dei (12/20) la trama è meno riconoscibile (*trama parzialmente alternata*) e i partecipanti mostrano maggiori difficoltà nel gestire le relazioni mostrando lo spazio condiviso. Infine in pochi casi (2/12) lo spazio condiviso si perde progressivamente oppure, addirittura, non si genera (*trama irregolare*), mettendo in evidenza grandi difficoltà dei partecipanti nel coordinarsi nel tenere in considerazione più di un partner alla volta.

In secondo luogo analizzando le interazioni attraverso la dinamica intersoggettiva abbiamo analizzato la danza triangolare che si realizza nel passaggio iniziale dalla diade alla triade e dei successivi passaggi da una formazione interattiva all'altra nella gestione del gioco. L'unità di analisi proposta da Fivaz e Corboz (la transizione) e ridefinita da Fruggeri e coll (dinamica triangolare) sembra una chiave di lettura interessante per analizzare anche le interazioni in assenza di consegne. Infatti gestire una transizione significa mettere in campo competenze orientate all'entrata/uscita dalle formazioni interattive. In questo caso i partecipanti devono dimostrare di sapersi separare per decostruire una configurazione per poi coinvolgersi nel costruirne una nuova. Nel passaggio dalla diade alla triade si riscontrano differenti stili di gestione dell'interazione: alcuni sono complessi e articolati ma efficaci, altri sono complicati oppure molto veloci ma inefficaci. Sembra che l'elemento fondamentale per ridefinire i ruoli sia la capacità dei partecipanti di tenersi continuamente presenti e di segnalare in modo chiaro la volontà di cambiamento. Nonostante cambino le formazioni interattive (in funzione della struttura del gioco proposto) la dinamica intersoggettiva sembra funzionale per interpretare anche i continui e sottili processi relazionali che definiscono i passaggi da una configurazione all'altra in cui lo svincolo e il coinvolgimento sono connessi con l'accoglienza e l'affidamento, comportando sempre che i personaggi coinvolti si coordinino per realizzare una dinamica relazionale che permetta a qualcuno di separarsi mentre qualcun altro si coinvolge. Inoltre abbiamo potuto constatare che, indipendentemente dal fatto che siano legati o meno alla gestione del passaggio dalla diade alla triade o del passaggio da una configurazione all'altra durante il gioco interattivo, la possibilità che le transizioni "prendano il volo", cioè avvenga in modo fluido, si concretizza poiché viene garantita la reciprocità tra i partecipanti, mentre se le transizioni "non prendono il volo", avvengano cioè in modo faticoso e frammentato o

non avvenga affatto, avviene a causa delle coordinazioni sequenziali o frammentate che caratterizzano la fase di passaggio. La trama delle transizioni ha permesso di individuare modalità complessivamente fluide da parte della maggior parte delle triadi osservate (12/20) di decostruire/ricostruire le configurazioni, dimostrando buone capacità di separazione e coinvolgimento così come modalità otto triadi sono meno caratterizzate da fluidità nel gestire questo tipo di interazioni (6/20 scarsa fluidità; 2/20, insufficiente fluidità).

Anche le riparazioni alle coordinazioni errate sembrano fare parte della componente dinamica che caratterizza le interazioni poiché riflettono il continuo processo di progressiva armonizzazione. Piuttosto che considerarle come mancate coordinazione sembra che, attraverso le coordinazioni errate, i bambini segnalino la volontà di destrutturare una formazione interattiva o il fatto che ciò che sta accadendo non va nella direzione sperata. Quando la coordinazione errata avviene durante la transizione l'efficacia della riparazione sembra non dipendere dalla tipologia di riparazione messa in atto, tra le tre individuate, ma dalla fatto che essa sia sollecita o faticosa. Ancora una volta sembra che se i processi intersoggettivi vengono messi in atto in modo chiaro, rapido e coerente con la situazione non viene messo in discussione il processo di cambiamento.

Tuttavia considerando separatamente le modalità di stare e di transitare non è possibile avere un'immagine complessiva delle dinamiche triangolari necessarie a gestire una relazione a tre. Esaminando invece l'insieme delle forme che assumono le configurazioni e le modalità di transizione è possibile individuare dei profili processuali che caratterizzano complessivamente le interazioni di gioco. Infatti considerando l'evoluzione della trama interattiva sia dal punto di vista strutturale sia processuale si ha un'idea più complessiva dell'intera unità interattiva: in alcuni casi si ha la sensazione che i partner "lavorino" come un squadra, in altri casi che siano divisi. Le triadi che mettono in evidenza queste capacità in modo soddisfacente (sommando gli stili interattivi cooperativi e faticosi fluidi) sono in totale sono più della metà (13/20), mentre sono sette (7/20) le triadi che mettono in evidenza da scarse a insufficienti capacità intersoggettive. Nel primo caso esaminando le tipologie di configurazioni, le modalità di transitare e di riparare alle coordinazioni errate abbiamo la sensazione di una trama interattiva definita in modo da coinvolgere tutti i partecipanti, una trama in cui i momenti culminanti (come il passaggio dalla diade alla triade o la caduta della torre)

sono esplicitati. Se si prende in considerazione l'evoluzione del gioco con il trascorre del tempo, la positività e la giocosità prevalgono sulla negatività anche di fronte a questi e altri momenti di empassé. In questo caso i partecipanti dimostrano complessivamente buone capacità intersoggettive e quindi importanti abilità psicologiche legate alle competenze di "dis-connessione": saper stare nel rapporto con l'altro o starne fuori sempre considerando più partner contemporaneamente; sapere de-costruire un modello interattivo e ricostruirne uno nuovo. Nell'altro caso si registra la presenza di sottounità solide (diadi o singoli) che dirigono l'azione e la trama appare interrotta o mancante; se si prende in considerazione l'evoluzione del gioco con il trascorre del tempo, la negatività prevale sulla positività soprattutto di fronte a momenti di empassé. In questo caso i partecipanti dimostrano scarse o insufficienti abilità psicologiche nel gestire la contemporanea interazione con gli altri partecipanti faticando a considerare più partner contemporaneamente. Inoltre, considerando la composizione delle triadi, tre bambini che non si conoscevano prima, i dati emersi dall'osservazione degli stili interattivi sembrano proporre l'idea che le competenze intersoggettive siano da considerarsi come caratteristiche di tipo "situato", cioè limitato dalle particolari circostanze e dai particolari interessi dei partecipanti in quel dato momento.

Infine dal punto di vista metodologico abbiamo costruito una prospettiva da cui osservare l'interazione e l'interdipendenza fra tre attori come processo unitario, in cui ciò che assume significato non sono solo le azioni di ciascuno quanto la rete che si esplicita attraverso le azioni inter-agite (Schefflen, 1964).

Capitolo 5

Conclusioni

Questo percorso di ricerca è partito da un quesito fondamentale: i bambini sono in grado di interagire con più di un partner contemporaneamente in una situazione di piccolo gruppo? In caso affermativo, quali sono le competenze di base necessarie alla gestione di un contesto interattivo multiplo? Abbiamo visto, nella parte teorica, che la psicologia dell'età evolutiva si è occupata in modo preferenziale dello sviluppo delle capacità di gestione di relazioni multiple o in contesti diadici. Negli ultimi anni però, gli studi sulle relazioni familiari hanno fornito importanti sollecitazioni di ordine teorico e metodologico utili per considerare la capacità di interazione multipla tra i bambini e i loro caregivers. Questi studi evidenziando come le interazioni a tre possono essere osservate attraverso la lente delle competenze intersoggettive, cioè le capacità di stare dentro e fuori una relazione e la contemporanea abilità di decostruzione e ricostruzione di una formazione interattiva. Queste capacità sono collegate ad importanti competenze psicologiche connesse al concetto di separazione/coinvolgimento. Tali sollecitazioni hanno cominciato a fare sì che anche gli studiosi interessati all'interazione tra pari cominciassero a domandarsi se è possibile parlare di competenze di gestione multipla tra bambini della stessa età (Selby, Bradley, 2003; Ishikawa, Hay, 2006). Questi studi sono stati utili per cominciare a riflettere sulla possibilità che i bambini siano in grado di gestire un contesto plurimo (almeno triadico), ma hanno messo scarsamente in luce la tipologia di competenze necessarie a gestirlo (il "come") e la qualità di tali competenze. Per questo motivo sono stati pianificati due studi con l'obiettivo di analizzare le competenze necessarie a gestire un'interazione tra tre bambini compresenti, attraverso alcune unità di analisi ritenute funzionali, derivanti dagli studi sulle relazioni familiari (Fivaz, Corboz, 2000; Fruggeri, 2002, 2005; Cigala *et al.* 2008, 2009, 2010). Come abbiamo visto le configurazioni sono funzionali a considerare le capacità di stare in rapporto con l'altro senza sottrarsi mentre le transizioni e le coordinazioni errate sono funzionali a considerare le capacità di gestire il cambiamento decostruendo le forme interattive precedenti per poi costruirne delle nuove.

Il primo studio aveva l'obiettivo di verificare se le competenze di base dell'*intersoggettività triangolare* (saper stare dentro/fuori le relazioni e saper passare da

una forma interattiva all'altra) emerse dall'analisi delle interazione tra bambini e due adulti, potevano caratterizzare anche l'interazione di tre bambini della stessa età. Per fare ciò si è scelto di coinvolgere triadi di pari - di età scolare- in un gioco caratterizzato da alcune consegne "relazionali", con l'intento di "forzare" l'alternanza dei ruoli e in questo modo rendere più visibili le competenze interattive messe in campo dai partecipanti.

I risultati del primo studio mettono in evidenza la tipologia e la qualità delle competenze intersoggettive funzionali alla gestione di un contesto interattivo di pari in cui è necessario tenere presente più di un bambino alla volta. Più in particolare considerando le configurazioni si è potuto apprezzare come i bambini mettano in atto in modo preferenziale formazioni interattive che privilegiano il coinvolgimento (stare dentro): infatti durante le sessioni di gioco si riscontra che in molti casi non vengono assunte tutte le configurazioni, ma in tutte le sessioni di gioco si registra però una configurazione tre assieme, in due casi utilizzate come forme interattive esclusive. Ciò mette in evidenza un'importante abilità sociale, la capacità di coinvolgersi, ma sottolinea la maggior difficoltà da parte di questi bambini di utilizzare un'altra importante competenza relazionale: stare da soli mentre gli altri interagiscono tra di loro. La capacità di stare da soli, come sottolineano alcuni autori, ormai lontana dall'essere considerata un fattore di rischio evidenzia invece importanti competenze di tipo relazionale e sociale, da ricondurre ad importanti riferimenti interni in termini di sicurezza e di autonomia affettiva (Corsano, 1999). Questo dato è confermato anche se si prendono in considerazione le interazioni a livello più microanalitico, considerando cioè i livelli interattivi: in media i partecipanti alle interazioni mettono in evidenza maggiori difficoltà a livello dell'*organizzazione*, che nel modello di analisi è rappresentativa della capacità di rispettare i ruoli assegnati nella configurazione senza interferire. Un'altra abilità sociale importante per gestire un contesto relazionale plurimo è la capacità di decostruire una forma interattiva consolidata e trasformarla in qualcosa di nuovo. Anche in questo caso i bambini dimostrano di possedere elevate capacità sociali in questo senso, mostrando differenti modalità di transizione. Per i bambini in un contesto di pari esistono differenti modi di transitare e il passaggio dalla vecchia formazione interattiva al coinvolgimento in una nuova non sempre passa attraverso il processo dell'*affidamento* (mentre mi separo affido te a qualcun altro che è pronto a coinvolgersi), ma può avvenire anche solo passando attraverso l'accoglienza e il coinvolgimento. In questo caso l'elemento che facilita il passaggio sembra essere la

chiarezza con cui avvengono i processi e la prontezza con cui vengono colti da tutti i partecipanti: se i processi sono privi di ambivalenza l'obiettivo del cambiamento è chiaro per tutti e la coordinazione tra i partecipanti è fluida, altrimenti il processo si rallenta e si complica. Inoltre abbiamo visto come anche le riparazioni alle coordinazioni errate possono essere utilizzate per cambiare o per mantenere un'organizzazione stabile del sistema interattivo, configurandosi come importante modalità che regola il cambiamento o l'omeostasi del sistema interattivo. Tuttavia, nonostante le interessanti stimolazioni, questa unità di analisi per la sua complessità è stata affrontata in modo non esaurente in questo studio, e in ragione delle sue potenzialità esplicative meriterà certamente un ulteriore approfondimento.

In sostanza si può affermare che le competenze intersoggettive triangolari sono utilizzate dai bambini per gestire, dal punto di vista relazionale le sessioni di gioco, tuttavia, si osservano differenti gradazioni di fluidità messe in campo in ogni incontro che facilitano o ostacolano i bambini nell'ingaggiarsi. Gli stili interattivi hanno permesso di considerare nel complesso le trame interattive, sia strutturali sia processuali, che definiscono un'intera sessione di gioco. In base a ciò si sono potuti individuare stili in cui le competenze intersoggettive sono maggiormente espresse: gli stili *cooperativi* mostrano infatti buone capacità di tutti i partecipanti di stare dentro/fuori dalle configurazioni e di decostruire/ricostruire le formazioni interattive, mentre gli stili *faticosi* e *cristallizzati* sottolineano una maggior difficoltà nell'espressione fluida delle competenze triangolari, fattore che intralcia la gestione contemporanea dell'interazione.

Infine è necessario segnalare che non si riscontra in queste triadi un legame particolarmente significativo tra i differenti stili interattivi, differenze di genere e l'essere amici. Questo risultato potrebbe rafforzare l'idea che le competenze intersoggettive triangolari che vengono messe in atto per gestire una situazione multipla sono strettamente legate ad un contesto significativo e strettamente "tagliate sugli attori", ovvero, in una parola, *situate* (Mantovani, 1998), configurandosi quindi come una qualità emergente dell'interazione.

I risultati interessanti emersi il primo studio contribuiscono a porre ulteriori quesiti di ricerca sulla qualità delle competenze intersoggettive nei contesti di pari. Ad esempio, quali strategie intersoggettive triangolari sono messe in gioco nei contesti privi di consegne?

Il secondo studio si origina da questo interrogativo e ha l'obiettivo di indagare le competenze interattive triangolari in un situazione di gioco particolare: essa è priva di indicazioni esplicite sull'alternanza dei ruoli ed è caratterizzata inizialmente dal passaggio dalla diade alla triade. I risultati del secondo studio mettono in evidenza che anche in assenza di consegne i bambini organizzano l'interazione secondo l'alternanza tra configurazione e transizioni, mettendo in mostra differenti tipologie e gradazioni di competenze intersoggettive triangolari. Dal punto di vista strutturale si sono rilevate altre due configurazioni interattive ("uno più due", "tre soli") oltre a quelle osservate nel primo studio ("due più uno e tre assieme") e tutte le forme individuate restituiscono la dimensione della progressiva gestione intercorporea dello spazio interattivo. In alcuni casi (6/20) la mappa complessiva delle configurazioni assunte in una sessione di gioco e la qualità degli indici, restituisce l'idea di uno spazio interattivo organizzato in base alla capacità di stare nel rapporto con un altro, la capacità di starne fuori, e la capacità di interagire con due partner contemporaneamente senza sottrarsi, né escludere nessuno (trama *alternata*). In altri casi invece (12/20) la trama è meno riconoscibile (trama *parzialmente alternata*) e i partecipanti mostrano maggiori difficoltà nel gestire le relazioni sulla base della capacità di creare un'alternanza che implica una separazione anche solo momentanea. In pochi casi (2/20) infine la dimensione di condivisione dello spazio relazionale si perde progressivamente oppure, addirittura, non si genera, mettendo in evidenza la grande difficoltà dei partecipanti nel coordinarsi tenendo in considerazione più di un partner alla volta.

La *dinamica triangolare* (Fruggeri, 2002, 2005; Cigala *et al.*, 2008, 2009, 2010) sembra funzionale per interpretare i continui e sottili processi relazionali che definiscono i passaggi da una configurazione all'altra sia nel passaggio dalla diade alla triade sia nell'alternza durante il gioco. Infatti tutte queste situazioni necessitano che i personaggi coinvolti si coordinino per realizzare una dinamica relazionale che permetta a qualcuno di separarsi mentre qualcun altro si coinvolge. In ogni caso sembra che l'elemento fondamentale per ridefinire i ruoli sia la capacità dei partecipanti di tenersi continuamente presenti e di segnalare in modo chiaro la volontà di cambiamento. La trama delle transizioni ha permesso di individuare modalità complessivamente fluide di transitare da una configurazione all'altra da parte della maggior parte delle triadi osservate. Più della metà (12/20) dimostrano di decostruire/ricostruire le configurazioni mettendo in evidenza da buone a sufficienti capacità di separazione e coinvolgimento,

mentre le restanti triadi (8/20) sono meno caratterizzate da fluidità nel gestire questo tipo di passaggi.

Infine osservando la danza interattiva delle configurazioni e delle transizioni in modo complessivo attraverso gli stili interattivi emerge che la maggior parte delle triadi osservate (13/20) adotta uno stile *cooperativo* mettendo in mostra buone competenze intersoggettive triangolari, cioè dimostrando di saper gestire in modo appropriato un contesto che necessita di gestire più di una persona alla volta. Mentre le restanti triadi, (7/20), dimostrano da scarse a insufficienti competenze di gestione triangolare.

Considerando la composizione delle triadi, (effettuata in base ai tre gradi di competenze pro-sociali), i dati emersi dall'osservazione degli stili interattivi sembrano proporre l'idea che le competenze intersoggettive siano da considerarsi, come nello studio precedente, come caratteristiche di tipo "situato", cioè limitato dalle particolari circostanze e dai particolari interessi dei partecipanti e non immediatamente riconducibile a precedenti valutazioni relative alle capacità individuali. Ciò pone l'accento sulla prospettiva aperta da Ford e Lerner (1995) in cui: "né le caratteristiche personali (ad esempio di tipo psicologico) né le caratteristiche contestuali (che coinvolgono cioè relazioni sia interpersonali, come nel gruppo di pari, o extrapersonali, istituzionali o fisiologiche) rappresentano la fonte principale (la causa) del funzionamento e dello sviluppo dell'individuo. È piuttosto la struttura (del sistema, la sua organizzazione dinamica in un dato momento di tempo (in uno specifico momento della storia) ad essere l'evento che causa il modo di agire della persona. Sono i mutamenti nella forma di queste relazioni la causa del mutamento evolutivo." (p. 77)

Infine entrambi gli studi mettono in evidenza come le unità di analisi siano funzionali all'osservazione di un contesto che necessita della gestione contemporanea di più di una persona alla volta considerando sempre i tre partecipanti come costituenti l'unità interattiva minima da osservare. In sostanza dal punto di vista metodologico sembra importante sottolineare che si è costruita una prospettiva da cui osservare l'interazione e l'interdipendenza fra tre attori come processo unitario, in cui ciò che assume significato non sono solo le azioni di ciascuno quanto la rete che si esplicita attraverso le azioni inter-agite (Schefflen, 1964), facendo emergere la qualità delle competenze interattive dall'interazione stessa.

In sintesi la capacità di stare dentro/fuori le interazioni e la capacità di decostruire/ricostruire le formazioni interattive si configurano come fattori di base che facilitano la possibilità che i bambini si coinvolgano in un'interazione multipla. Una maggiore comprensione dei fattori che facilitano/ostacolano i bambini nell'ingaggiarsi in interazioni con più di una persona alla volta potrebbe contribuire a rilevare l'importanza che queste competenze sociali, allenate e sviluppate anche nelle interazioni tra pari, rivestono per affrontare situazioni che richiedono competenze di adattamento sociale, come ad esempio la transizione tra diversi ordini scolastici.

Bibliografia

- Ainslie, R., Anderson, C. (1984). Daycare children's relationships to their mothers and caregivers. In R.C. Ainslie (Ed.), *Quality variations in daycare* (pp. 33-49). New York: Praeger.
- Ascher, S.R., McDonald, C. (2009). The Behavioral Basis of Acceptance, Rejection, and Perceived Popularity. In K.,H., Rubin, W. Bukowski, B Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 232-248). New York: Guilford Press.
- Attili, G. (1998). Il gioco libero e le relazioni dei bambini: strumenti e metodi di ricerca "sul campo". In A. Tartabini, (a cura di) *Tecniche di osservazione del comportamento infantile* (pp. 92-109). Milano: McGraw-Hill.
- Bandura, A., Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Barrett, J., Hinde, R. A. (1988). Triadic interactions: Mother–first-born–second-born. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships Within Families: Mutual Influences* (pp. 181–190). Oxford: Oxford University Press.
- Barton, M. E., Tomasello, M. (1991). Joint attention and conversation in mother–infant–sibling triads. *Child Development*, 62, 517–529.
- Bertalanffy, L. von (1971). *Teoria generale dei sistemi*, Milano: ISEDI,
- Beebe, B., Lachmann, F.M. (2002). *Infant Research and Adult Treatment: Co-Constructing Interactions*, Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Belsky, J., Woodworth, S. Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child Development*, 67, 556–578.
- Blurton Jones, N. (1972). *Ethological studies of child behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol I. Attachment*. London: Hogarth.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bradley, B.S., Selby, J.M. (2003). Infants in Groups: A Paradigm for the Study of Early Social Experience, *Human Development*, 46, 197-221
- Brownell, C., Nichols, S., Svetlova, M. (2005). Early development of intentionality with peers. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 693-694.

- Brownell, C. Ramani, G.B. e Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner with Peers: cooperation and social understanding in one-and two years olds. *Child Development*, (Vol. 77), pp 803-821.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bukowski, W., M., Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt, G.W. Ladd (eds.) *Peer relations in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Byng-Hall, J. (1998). *Le trame della famiglia*. Milano: Cortina.
- Camaioni, L., Baumgartner, E., Perrucchini, P. (1991). Content and structure in toddlers' social competence with peers from 12 to 36 months of age. *Early Child Development and Care*, 67, 17-27.
- Carpendale, J. L. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences*, 27, 79-151.
- Chon, J., Tronick, E. (1983). Three-month-old infants' reaction to simulated maternal depression. *Child Development*, 54, pp. 185-193.
- Cigala, A., Chiari C., Everri M., Fruggeri L. (2008). L'osservazione delle triadi familiari: interazioni e transizioni. In A. Taurino, P. Bastianoni e S. De Donatis (a cura di). *Scenari familiari in trasformazione* (pp. 175-196). Roma: Aracne.
- Cigala, A., Fruggeri, L., Marozza, G., Venturelli, E. (2009). Osservare le microtransizioni familiari nell'infanzia. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie* (pp. 71-94). Roma: Carocci.
- Cigala, A., Fruggeri, L., Marozza, G., Venturelli, E. (2010). Entrare e uscire dalle interazioni: microtransizioni familiari osservate in contesti triadici, *Rivista di Studi Familiari*, 2, 1-22.
- Coie J.D., Dodge, K.A., Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status: A cross-age perspective. In S.R. Asher J.D. Coie (eds.), *Peer rejections in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Collis, G.M., Schaffer, H.R. (1975). Synchronisation of visual attention in mother- infant pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, pp. 315-320.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter-éditions.
- Dunn, J. (1993). *Young children close relationship: Beyond attachment*. London: Sage.
- Dunn, J., Cutting, A. (1999). Understanding others and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 205-219.

Dunn, J., Cutting, A., Fischer, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73, 621-635.

Dunn, J., Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*, 56, 480–492.

Erdley, C.A., Nangle, D.W., Gold, J.A. (1998). Operationalizing the construct of friendship among children: A psychometric comparison of sociometric-based definitional methodologies. *Social Development*, 7, 62-71.

Everri, M., Fruggeri, L., Molinari, L. (2010). Ricerca situata come “political activity” scelte e responsabilità dei ricercatori nella costruzione del processo di ricerca. *Intervento al Simposio Fare ricerca “situata” in psicologia sociale: Stato dell’arte, sfide e prospettive future*. AIP - X Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sociale, Torino, 14-16 Settembre 2010

Fivaz-Depeursinge, E. (1991). Documenting a time-bound, circular view of hierarchies: a microanalysis of parent-infant dyadic interaction. *Family Process*, 30,101–120.

Fivaz- Depeursinge, E., Corboz -Warnery, A. (2000). *Il triangolo primario*. Milano: Cortina.

Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warnery, A., Carneiro, C., Wasem, V. (2002). Coding manual for the GETCEF (Evaluation grid of the Lausanne Triadic Play). Third edition. Manoscritto non pubblicato. Centre d’Etude de la Famille (CEF), Lausanne.

Fivaz-Depeursinge E., Frascarolo F., Corboz-Warnery A. (1996). Assessing the triadic alliance between fathers, mothers, and infants at play. In J.P. McHale P.A. Cowan (eds.), *Understanding How Family-Level Dynamics Affect Children’s Development: Studies of Two-Parent Families*, (pp. 27–44). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fodor, J. (1982). *La mente modulare*. Bologna: Il Mulino.

Foerster, H. von (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Fogel, A. (1977). Temporal organization in mother-infant, face-to-face interaction. In S. HR, *Studies in mother-infant interaction* (p. 119-152). London: Academic Press.

Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. London: Harvester Whwatsheaf.

Fogel, A. (1997). Developmente of interaction and attachment: traditional and non-traditional approaches. In W. Koops, J.B. Hoeksma D.c. Van den Boom (eds). *Development of interaction and Attachment: Traditional and Non Traditional Approches*. Amsterdam: North Holland

Fonzi, A. (1991). *Cooperare e competere tra bambini*, Firenze: Giunti.

- Ford, D. H., Lerner, R. M. (1992). *Developmental System Theory*. Newbury Park (CA): Sage Publications, Inc.
- Forman, E. (1987). Peer relationships of learning disabled children: a contextual perspective. *Learning Disabilities Research*, 2, 89-90.
- Fornasa, W., Lei, M., Soli, F. (2009). Sistemi cooperativi: uno studio pilota in soggetti prescolari. In Nicolini P. (a cura di) *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*", Bergamo: Junior.
- Frascarolo F., Gertsch Bettens C., Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery A. (1997). Configurations corporelles et engagement visuel dans la triade pere-mere-bebe. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45, 233–242.
- Frascarolo F., Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery A. (1999). A hierarchical model of communication: does it fit reality in family triadic interaction? Poster presented in a Poster Workshop at Society for Research in Child Development Meeting, Albuquerque, NM.
- Frascarolo F., Favez, F., Carniero, C., Fivaz-Depeursinge E., (2004). Hierarchy of Interactive Functions in Father–Mother–Baby Three–way Games. *Infant and Child Development*, 13, 301–322
- Freud, A., Dann, S. (1967). An Experiment in Group Upbringing. In Y.Brackbil, (ed), *Behavior in Infancy and Early Childhood*. New York: G.G. Thompson.
- Freud, S. (1938). *An outline of psychoanalysis*. London: Hogarth
- Fruggeri, L. (2002). Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di), *Bambini nella vita quotidiana* (pp. 109-131). Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2005). Sviluppo individuale e contesti familiari. In P. Bastianoni, L.Fruggeri (a cura di), *Processi di sviluppo e relazioni familiari* (pp. 107-183).Milano: Unicopli.
- Fruggeri, L. (2009). *Osservare le famiglie*. Roma:Carocci.
- Genta, M.L., Brighi, A. (1998). Lo studio delle relazioni e della comunicazione madre-bambino secondo la teoria dei sistemi dinamici. In A. Tartabini, (a cura di), *Tecniche di osservazione del comportamento infantile*. Milano: McGraw-Hill.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Sharon, J. D. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teoria e metodi*, Milano: Raffaello Cortina.
- Goncü, A, (1993). Development of Intersubjectivity in social pretended play. *Human Development*, 36, 185-198.

- Harris, J. R. (1999). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York Touchstone.
- Hay, D.F. (1985). Learning to form relationships in infancy: Parallel attainments with parents and peers. *Developmental Review*, 5, 122-161.
- Hay, D.,F., Caplan, M., Nash, A. (2009). The beginning of Peer Relations. In K.,H., Rubin, W. Bukowski, B Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 121-142).New York: Guilford Press.
- Hay, D.F., Ross, H.S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 52, pp. 1071-1076.
- Hoffman, M. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. K. Izard, *Emotions, cognitions and behavior* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D.C., Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Hartup, W.W.(1970). Peer interaction and social organization. In P.H. Mussen (ed.) *Carmichael's manual of child psychology*. (Vol 2, 3rd ed.pp.360-456). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 103–196). New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1983). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. In K.,H., Rubin, W. Bukowski, B Laursen (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 121-142).New York: Guilford Press.
- Ishikawa, F., Hay, D.F. (2006). Triadic interaction between newly acquainted two-years-old. *Social Development*, 15, 145-168.
- Kaye, K. (1982). *The mental and the social life of babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaye, K., Fogel, A. (1980). The temperamental structure of face-to-face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology*, 16, pp. 454-464.
- Kelso, J. (1995). *Dynamic Patterns: The Self-Organization of Brain and Behavior*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Kendon, A. (1977). Spatial organization in social encounters: the F-formation system. In: Kendon, A. (ed.), *Studies in the Behaviour of Social Interaction* (pp. 179-208). Lisse : Peter DeRidder Press.
- Kendon, A. (1990). *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kreppner, K., Paulsen, S. & Schultze, Y. (1982). Infant and family development: From triads to tetrads. *Human Development*, 25, 373–391.
- Kreppner, K. (2008). *Little helpers for the analysis of family processor: Delay of categorization, intensive post-production, and the search for in-depth-structures*, Giornata di studio, Osservare le famiglie: Teorie e metodi per l'analisi delle transizioni familiari, Parma, Italia, 11 Dicembre.
- Kreppner, K. (2009). Analizzare le “strutture profonde” dei processi familiari. In L. Fruggeri (a cura di), *Osservare le famiglie*. Metodi e tecniche (pp. 41-70). Roma: Carocci.
- Ladd, G.W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Lewis, M. (2005). The child and its family: The social network model. *Human Development*, 48, 8-27.
- Mantovani, G. (1998). Psicologia Sociale del lavoro e dell'organizzazione. In L. Arcuri (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale* (pp.447-474), Bologna: Il Mulino.
- Margolin, G., Oliver, P. H., Gordis, E. B., O'Hearn, H. G., Medina, A. M., Ghosh, Z. C. M., Morland L. (1998). The nuts and bolts of behavioral observation of marital and family interaction. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(4), 195-211.
- Maturana, H.R., Varela, F.J., (1985), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia: Marsilio.
- McGrew, W. C. (1972). *An Ethological Study of Children's Behaviour*. New York: Academic Press.
- McHale, J.P., Kuerten-Hogan, R., Lauretti, A. (2006). Valutazione della co-genitorialità e delle dinamiche a livello familiare durante la prima e la seconda infanzia: il sistema di codifica della co-genitorialità e della famiglia. In P. K. Kerig e K. M. Lindhal (a cura di), *Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari* (pp. 91-155). Milano: FrancoAngeli.
- Moreno, J.I. (1953). *Who shall survive? Foundations on sociometry, group, psychoterapy and sociodrama*. Beacon: Beacon House.

- Morganti, F. (2010). Intersoggettività, cosa c'è di nuovo? La creazione di un terreno di dialogo tra le scienze cognitive, cognizione sociale e le neuroscienze. In F. Morganti, A. Carassa, G. Riva (a cura di), *Intersoggettività e interazione. Un dialogo fra scienze cognitive, scienze sociali e neuroscienze* (pp. 19-36). Torino: Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (1980). *Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli
- Nash, A. (1988). Ontogeny, phylogeny, and relationship. In S.W. Duck (ed). *Handbook of personal relationships: theory, research and interventions*. (pp. 121-141). Chichester: Wiley.
- Nash, A. (1995). Beyond attachments: Toward a general theory of the development of relationships in infancy. In K. E. Hood, G. Greengard, E. Tobach (eds.), *Behavioral development: Concepts of approach/withdrawal and integrative levels* (pp. 287-326). New York: Garland Press.
- Newcomb, A.F., Bagwell, C. (1995). Children's friendship relation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Newson, J., Newson, E. (1975). Intersubjectivity and the transmission of the culture. *Bulletin of British Psychological Society*, 28, pp. 437-46
- Parten, M. (1932). Social Participation among Pre-school Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, pp. 234-69.
- Parke R. D., Power T. G., Gottman, J. M. (1979). Conceptualizing and quantifying influence patterns in the family triads. In M. E. Lamb, S. J. Suomi & G. R. Stephenson (Eds.), *Social Interaction Analysis: Methodological Issues* (pp. 231-252). Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Parise, E., Cleveland, A., Constabile, A., Striano, T. (2007). Influence of vocal cues on learning about objects in joint attention context. *Infant Behavior and Development*, 30, 380-384.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Delachaux et Niestle, Neuchatelle, (tr.it. Il giudizio morale del fanciullo, Giunti, Firenze, 1973)
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*, Paris: Gallimard.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1981). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Torino: Einaudi.
- Radziszewska, E., e Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners, *Developmental Psychology*, 27, 381-389.

- Raver, C. C. (1993). The problem of the other in research on theory of mind and social development. *Human Development* , 36 350–62.
- Rheingold, H.L. (1969). The social and socializing infant. In D.A. Goslin (ed). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M. Lamb, A. Brown (eds.), *Developmental psychology: An advance textbook* (pp. 125-170), Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology* (5 ed.). New York.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J.V. Wersch (ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. In R. Rommetveit, R. M. Blaker (eds.) *Studies of language, thought, and verbal communication* (pp. 147-161). New York: Academic Press.
- Ross, H. S., Martin, J., Perlman, M., Smith, M., Blackmore, E., Hunter, J. (1996). Autonomy and authority in the resolution of sibling disputes. *New Directions for Child Development*, 13, 71–90.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Laursen, B. (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series ed.), N. Eisenberg, (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed. pp. 571-645). New York: Wiley.
- Selman, R. (1976). Social-Cognitive Understanding. A guide to Educational and Clinical Practice. In Lickona, (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues* (p. 299-316). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schaffer, H.R. (1998). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Cortina.
- Schefflen, A. E. (1964). The significance of posture in communication systems. *Psychiatry*, 27, 316–331.
- Sommer, R. (1967). Small group ecology. *Psychological Bulletin* , 67: 145-152.
- Stern, D. (1985). Self/other differentiation in the domain of intimate socio-affective interaction. Some considerations. In P. Rochat, (ed.) *The self in infancy: Theory and research* (p. 419-429). Amsterdam: Elsevier.

- Stern, D.N. (2005). Intersubjectivity. In Person, E.S., Cooper, A.M., Gabbard, G.O. (eds.). *The American psychiatric publishing textbook of psychoanalysis*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Stone, A., Wertsch, J.V. (1984). A Social interactional analysis of learning disabilities remediation. *Journal of Learning disabilities*, 17, 194-199.
- Tirassa, M. (2010). La natura e il ruolo dell'intersoggettività nella comunicazione. I In F. Morganti, A. Carassa, G. Riva (a cura di), *Intersoggettività e interazione. Un dialogo fra scienze cognitive, scienze sociali e neuroscienze* (p. 117-135). Torino: Bollati Boringhieri.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behane, T., Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.
- Tremblay-Leveau H, Nadel J. 1995. Young children's communication skills in triads. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 227-242.
- Trevarthen, C., Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*, (pp. 183-229). London: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1980). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. In M. F. Von Cronach, (ed.) *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1998). The concept of foundations of infant intersubjectivity. In S. Braten, (ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (p. pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronick, E. Z., et al. (1979). Mutuality in mother-infant interaction. *Journal of Communication* 27, 74-79.
- Tronik, E, Z. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant Mental Health Journal*, 19 (3), 290-299.
- Van Ijzendoorn, M. (2005). Attachments in social network: Toward an evolutionary social network model. *Human Development*, 48, 85-88.
- Varela, F.J., Maturana, H. R., Uribe, R. (1974). Autopoiesis: the organization of living systems, its characterization and a model. *Biosystems* 5 187-196.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff, J.V. Wertsch (eds), *Children's Learning in the "Zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.

Westerman, M. A., Massoff, M. (2001). Triadic coordination: An observation method for examining whether children are “caught in the middle” of inter-parental discord. *Family Process*, 40(4), 479-493.

Zittoun, T., Gillespie, A., Cornish, F., Psaltis, C., (2007). The metaphor of the triangle in theories of human development. *Human Development*, 50, pp 208-229.

Zavattini, C. (2000). Introduzione all'edizione italiana. In E. Fivaz, A. Corboz (eds.), *Il triangolo primario*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Allegati al primo studio

Allegato n°1: Questionario di preferenza reciproca tra bambini

Nome _____

Classe _____

Scrivi 5 nomi di tuoi amici, che sono nella tua classe,
con cui ti piacerebbe fare un gioco

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Allegato n° 2: Rilevazione e codifica delle configurazioni nelle triadi osservate

Triade n°1

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	focal	con aff
1	(a-b) c	226	6	4	2	1
2	(a-c) b	21	4	3	1	1
3	(a-b) c	55	6	4	1	2
4	(a-c) b	11	5	4	2	2
5	(abc)	192	4	3	2	2
totale		505	25	18	8	8
media		101	5	4	2	2

Triade n°2

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	focal	con aff
1	(a-b) c	177	6	5	4	2
2	(a-c) b	51	6	5	4	1
3	(abc)	111	4	4	4	2
4	(b-c) a	76	6	5	2	2
Totale		415	22	19	14	7
media		103	5	5	3	2

Triade n° 3

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	focal	con aff
1	(a-b) c	9	6	5	2	0
2	(a-c) b	56	6	4	2	1
3	(a-b) c	28	6	4	1	1
4	(a-c) b	18	6	5	4	2
5	(abc)	398	4	4	3	1
totale		509	28	22	12	5
media		102	6	4	2	1

Triade n°4

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	Focal	con aff
1	(a-b) c	421	4	2	1	1
2	(abc)	58	6	6	2	2
totale		479	10	8	3	3
media		239	5	4	1	1

Triade n°5

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	focal	con aff
1	(a-b) c	31	6	5	3	1
2	(abc)	288	6	5	3	2
3	(a-b) c	3	6	5	3	2
4	(abc)	255	6	5	3	2
totale		577	24	20	16	7
media		144	6	5	4	2

Triade n°6

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	focal	con aff
1	(a-b) c	185	6	5	4	2
2	(b-c) a	141	4	4	4	1
3	(a-b) c	163	3	3	4	1
4	(a-b) c		4	3	2	1
5	abc	188	3	4	4	1
TOTALE		677	15	16	11	5
MEDIA		169	4	4	3	1

Triade n°7

Configurazione	tipo	Durata	partec	organ	focal	con aff
1	(abc)	365	5	5	4	2

Triade n°8

Configurazione	Tipo	Durata	partec	organ	focal	con aff
1	(abc)	581	6	6	4	2

Triade n°9

Configurazione	tipo	Durata	partec	organ	focal	con aff
1	(a-b) c	152	6	6	4	1
2	(b-c) a	79	5	4	3	1
3	(a-c) b	17	6	4	2	1
4	(abc)	77	5	4	3	1
5	(a-c) b	2	6	5	1	0
6	(abc)	362	6	6	4	2
totale		689	34	30	17	6
media		115	6	5	3	1

Triade n°10

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	Focal	con aff
1	(a-b)	298	3	3	1	1

Triade n°11

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	Focal	con aff
1	(ab)c	58	6	6	4	2
2	(ac)b	111	6	4	4	1
3	(bc)a		5	4	3	1
3	(abc)	11	6	6	4	1
totale		180	18	16	12	4
media		60	6	5	4	1

Triade n°12

Configurazione	tipo	durata	partec	organ	focal	con aff
1	(a-b) c	183	6	3	4	1
2	(a-c) b	199	6	2	2	2
3	(bc) a	171	6	6	4	1
4	abc	173	6	6	4	2
totale		726	24	17	14	4
media		181	6	4	3	1

Allegato n°3: descrizione narrativa Triade n° 6

(Francesco C., Matteo, Francesco S.)

Negoziazione iniziale

Francesco C. e Matteo si accordano per giocare assieme mentre Francesco S. rimane periferico. Inizialmente c'è nei bambini un po' di titubanza nel cominciare il gioco e Francesco C. guarda prima Francesco S e poi Matteo per vedere se ci sono suggerimenti. Da questa fase di stallo iniziale si prosegue individuando alcune regole che fanno procedere l'attività di gioco e coinvolgono in due partecipanti attivi.

C1 (a-b) c

Il gioco procede in modo fluido anche se i toni sono sommessi, i bambini parlano a bassa voce anche se sorridono e commentano le mosse degli altri. Dopo un paio di minuti Francesco S. fatica a mantenersi periferico e si inserisce nell'attività di gioco dando un'indicazione (coordinazione errata) che Francesco C. accoglie in modo rapido mentre Matteo continua a giocare, ciò non modifica la struttura della configurazione (riparazione cons. sollecita) e il gioco continua sulla stessa linea. Dopo circa un minuto Francesco C. cerca di dare un'indicazione muovendo la mano verso il foglio ma viene bloccato da Matteo che gli afferra la mano. Rapidamente interviene verbalmente Francesco C. ("Franci ma tu quando giochi?) (riparazione sollecita), dopo di che Matteo dichiara l'ordine di gioco (riparazione sollecita) e Francesco si riposiziona nel ruolo periferico. Il gioco continua con una buona intensità emotiva, focalizzazione, organizzazione e partecipazione sono adeguate.

T1 (a-b) c > (b-c) a

Matteo annuncia verbalmente che si è conclusa una parte del gioco "Fatto!" contemporaneamente Francesco C. si fa indietro sulla sedia (svincolo) e indica Francesco S. con un gesto della mano (affidamento), mentre Matteo prende rapidamente la matita e la porge a Francesco S. (coinvolgimento) che la prende (accoglienza). Francesco C. si appoggia allo schienale della sedia poi si sporge sul tavolo e prende in mano un foglio che consegna a Francesco S. (ricoinvolgimento), che annuisce e si sistema sulla sedia mentre Francesco C. si appoggia nuovamente sullo schienale della sedia (svincolo) e Matteo si mette in posizione per giocare con Francesco S.

C2 (b-c) a

A questo punto è in atto una nuova configurazione interattiva che vede coinvolti Francesco S. e Matteo, mentre Francesco C. è osservatore periferico. Gli indici di base della partecipazione organizzazione e attenzione focale sono mantenuti a livello sufficiente anche se Francesco C. non è completamente periferico infatti è appoggiato con i gomiti sul tavolo e con il busto e la testa ingombra lo spazio interattivo.

T2 (b-c) a > (a-b) c

Dopo due minuti Francesco C. interviene nel gioco dando una indicazione a Francesco S. (coordinazione errata) ma il suo intervento viene accompagnato da un sorriso da Francesco S. che continua a giocare. Dopo poco ancora Francesco C. interviene nel gioco commentando una mossa di Francesco S. (coordinazione errata) questa volta il commento viene accolto sia da Francesco S. che da Matteo tramite sorrisi e ammiccamenti (riparazione sollecita) e ciò contribuisce ad una trasformazione degli assetti interattivi: Francesco C adesso parla direttamente con Matteo mentre Francesco S. scrive sul foglio. A questo punto non è più chiaro se la configurazione è un tre assieme o addirittura un due più uno con Matteo periferico. (28,15) Improvvisamente Matteo con un gesto della mano e cambiando espressione del viso zittisce Francesco C. mentre Francesco S. si accomoda di nuovo sulla sedia. Il tentativo di Matteo non va a buon fine tanto che Francesco C. continua a dialogare con lui mentre Francesco S segnala un po' di insofferenza (riparazione faticosa) Francesco S. si appoggia allo schienale della sedia e sospira (svincolo) mentre Matteo cancella una scritta sul foglio e Francesco C. non si muove dalla sua posizione di partecipante attivo. Nessuno dei due accenna a modificare il comportamento quindi Francesco S. ritorna rapidamente ad avvicinarsi al tavolo ma Matteo e Francesco sono già coinvolti in un dialogo riguardante il gioco (coinvolgimento) e anche l'orientamento del bacino e del busto di Francesco S. definiscono una configurazione due più uno con Francesco C. e Matteo attivi e Francesco S.

C3 (a-b) c

Francesco C. e Matteo in questa fase di gioco cercano di individuare una soluzione soddisfacente del gioco proposto mentre Francesco S. osserva in modo partecipato alla negoziazione. Ad un certo punto però si accorgono di avere sbagliato qualcosa nel percorso e sono costretti a cancellare tutto perché ritenuto sbagliato. I livelli di partecipazione e organizzazione sono sufficienti mentre sono buoni i livelli di attenzione focale e sintonizzazione affettiva. È Matteo a gestire la situazione interattiva cancellando ampie parti del foglio mentre Francesco C. commenta e dà indicazioni e Francesco S. osserva periferico.

T3 (b-c) a > c (a-b)

Francesco C. si volta verso Matteo che sta cancellando sul foglio e gli sussurra qualcosa all'orecchio di non comprensibile. Matteo annuisce e Francesco C. si rivolge a Francesco S. dicendo "Adesso sta un po' a te cancellare" (affidamento a sé stesso). Matteo sottolinea queste parole affermando "per tutti!!" mentre Francesco accompagna con un gesto delle braccia. Dopo di che Francesco S. si sporge sul tavolo mentre Matteo finisce di cancellare, aspetta il suo turno mentre Matteo lo avverte "adesso cancelli te!!", ma si dilunga ancora a cancellare un altro pezzo mentre sia Matteo che Francesco attendono con pazienza. (33,01) Matteo dice qualcosa a Francesco S. e dopo queste parole si svincola appoggiando la schiena alla sedia. Nello stesso momento anche Francesco C. si svincola affidando a sé stesso Francesco S. e si struttura una configurazione con un partecipante attivo sul gioco e due periferici coinvolti tra loro.

C4 c (a-b)

Mentre Francesco C. e Matteo parlano tra di loro Francesco S. continua a cancellare la configurazione è chiara dal punto di vista degli indici interattivi. I due periferici attivi si scambiano commenti sulla stanza e sulle scritte sulla lavagna.

T4 c (a-b) > (abc)

Matteo smette di parlare con Francesco C. e si rivolge a Francesco S. e mentre gli chiede qualcosa sfilata dalla mano di Francesco S. la gomma e comincia a cancellare al posto suo, allora Francesco C. chiama Francesco S. e lo invita a guardare le scritte sulla lavagna (riparazione sollecita) ma Francesco guarda in basso e deve essere richiamato per essere coinvolto. Matteo finisce di cancellare poi toglie i pezzi di gomma dal foglio e afferma "Ce l'abbiamo fatta, dopo tanto lavoro!". Questo segnale di coinvolgimento dà inizio alla nuova configurazione tre assieme.

C5 (abc)

Il tre assieme comincia con l'affermazione di Matteo "Prima io, poi ..." che definisce l'ordine di partenza. Viene interrotto da Francesco c. che gli porge un foglio mentre Francesco S. segue in posizione più periferica. Durante questa interazione inizialmente gli indici di partecipazione sono bassi a causa del fatto che Francesco S. in alcune occasioni è molto distante del piano di lavoro ha uno sguardo annoiato nonostante sia perfettamente orientato con il busto e il bacino in direzione del gioco. Anche la focalizzazione è mantenuta in modo coerente ma questa postura e le continue oscillazioni lo fanno apparire non perfettamente dentro alla configurazione. Nonostante questo la partecipazione al gioco e il contatto affettivo raggiungono livelli di sufficienza poiché si stabilisce un gioco di alternanza dove tutti e tre possono interagire e usare la matita per scrivere sul foglio. Consolidata questa alternanza anche gli indici di partecipazione raggiungono una buona stabilità fino alla conclusione della sessione di gioco.

Allegato n°4: descrizione narrativa Triade n°9

(Giuseppina, Carlotta, Irene)

Negoziazione iniziale: Giuseppina e Irene si scambiano uno sguardo di intesa prima che inizi il gioco poi Carlotta gira la testa verso Giuseppina e la invita verbalmente a giocare assieme con un tono molto basso della voce, Giuseppina si volta verso Carlotta e la ascolta attentamente mentre Irene alterna lo sguardo tra le compagne e il foglio. La prima configurazione vede coinvolte Giuseppina e Carlotta.

C1 (a-b)c

Inizialmente la configurazione rispetta pienamente gli indici di partecipazione, organizzazione, focalizzazione da parte delle due partecipanti e di Irene che è attenta partecipante periferica. Solo il contatto affettivo non è pienamente soddisfacente poiché le bambine tengono basso il tono della voce e sembrano più concentrate sulla risoluzione del compito che sul cercare di risolverlo insieme.

T1 (a-b)c > (b-c) a

Dopo circa due minuti di gioco Carlotta si fa passare la matita da Giuseppina e guarda Irene invitandola con uno sguardo ad entrare (coinvolgimento), Irene tuttavia non coglie l'invito di Carlotta (coordinazione errata) che allora indietreggia dal tavolo allo schienale della sedia e si poi rivolge con lo sguardo a Giuseppina e le fa segno, guardando Irene, che è necessario cambiare (riparazione trasf sollecita). A questo punto Carlotta chiede verbalmente qual è l'ordine di gioco (se prima con Giuseppina o con Irene) (coinvolgimento), prima risponde Giuseppina (e poi Irene) la ratifica di Irene si struttura una nuova configurazione (accoglienza).

C2 (b-c) a

La configurazione interattiva in atto vede Carlotta e Irene ben orientate sia dal punto di vista del bacino sia dal punto di vista del busto mentre Irene non è completamente arretrata in posizione periferica ma rimane con i gomiti appoggiati al tavolo in una posizione abbastanza "interna". Questa posizione le permette di osservare attivamente le mosse che mettono in atto le sue compagne e di non essere completamente esterna al gioco. Passano pochi secondi e infatti Giuseppina indica un elemento sul foglio di Irene (coordinazione errata) che guarda Giuseppina ma non le risponde (riparazione elusiva), allora Giuseppina si rivolge a Carlotta (coordinazione errata) e indica un altro elemento sul foglio ma anche questa volta non ottiene risposta (riparazione elusiva). In conseguenza di ciò Giuseppina arretra con il busto ma dopo pochi secondi interrompe nuovamente il gioco tra le due partecipanti attive spiegando lungamente come modificare la traccia sul foglio (coordinazione errata), mentre Irene indietreggia sulla sedia. Tuttavia terminata la spiegazione Carlotta ribadisce verbalmente e gestualmente a Giuseppina che devono giocare lei e Irene così che Giuseppina indietreggia nuovamente e torna in posizione periferica lasciando interagire Irene e Carlotta, ma dimostrandosi prima distratta e annoiata (guarda fuori dalla finestra) e poi risentita (sguardo fisso sul foglio).

T2 (b-c) a > (a-c) b

Mentre gioca con Irene, Carlotta ruota la testa e nota lo sguardo fisso sul foglio di Giuseppina e molto rapidamente sia gestualmente sia verbalmente segnala alle due che devono giocare assieme (affidamento) mentre contemporaneamente si appoggia allo schienale della sedia (svincolo definitivo) lasciando il campo interattivo alle due compagne. Giuseppina avanza con il busto verso il foglio (coinvolgimento) così come fa Irene (accoglienza) in modo da costituire una nuova configurazione.

C3 (a-c) b

Giuseppina e Irene cominciano un gioco a due silenzioso e senza particolare coinvolgimento emotivo mentre Carlotta le osserva in una chiara posizione periferica (schiena appoggiata allo schienale).

T3 (a-c) b > (abc)

Mentre Carlotta è in posizione periferica e Giuseppina sta disegnando sul foglio Irene con un gesto coinvolge Carlotta nell'interazione (coinvolgimento) che accoglie l'invito ad interagire con uno sguardo (accoglienza), nello stesso momento Carlotta si rivolge a Giuseppina e la coinvolge in un dialogo riguardante delle modifiche sul percorso da segnare (coinvolgimento parziale). Giuseppina accoglie l'invito di Carlotta (accoglienza) e successivamente Irene avanza con il busto verso il tavolo (coinvolgimento) segnalando di essere pronta all'interazione. A questo punto Carlotta si lascia coinvolgere definitivamente (coinvolgimento) ritornando in una posizione attiva che definisce la nuova configurazione tra assieme.

C4 (abc)

Durante questa configurazione le partecipanti discutono riguardo al percorso da seguire e le modifiche da apportare a quanto già fatto. Gli indici di base sono tutti rispettati a pieno.

T4 (abc) > (a-c) b

Consapevole del fatto che l'ordine di gioco prevede l'interazione tra Giuseppina e Irene, dopo circa un minuto di tre assieme Carlotta si appoggia allo schienale della sedia lasciando lo spazio interattivo alle altre due compagne (svincolo definitivo e affidamento).

C5 (a-c) b

Giuseppina e Irene tuttavia faticano a strutturare un gioco a due partecipato. Irene guarda ripetutamente Giuseppina che però ha lo sguardo fisso sul foglio e non può cogliere l'intenzione della compagna (coordinazione errata e rip. Conserv).

T5 (a-c) b > (abc)

Passano ancora pochi secondi e Giuseppina si rivolge nuovamente a Carlotta per un chiarimento (coordinazione errata) e Carlotta le ripete che deve giocare con Irene. Mentre Carlotta ripete l'ordine di gioco a Irene, Irene si fa avanti con il busto verso il foglio per migliorare la sua posizione interattiva e entrare in contatto con Giuseppina (riparazione migliorativa) ma Giuseppina si volta dall'altra parte prendendo un foglio dal tavolo (coordinazione errata). A questo punto sbuffando Carlotta si avvicina al tavolo e prende in mano una matita, contemporaneamente a questo gesto sia Giuseppina che

Irene si coinvolgono rapidamente con l'orientamento del busto e con lo sguardo (coinvolgimento) e si costituisce una configurazione interattiva tre assieme (riparazione faticosa).

C6 (abc)

Durante questa interazione finale le partecipanti riescono a strutturare un gioco a tre che le coinvolga sia strutturalmente sia emotivamente gli indici dell'organizzazione, partecipazione focalizzazione e contatto affettivo sono alti e queste modalità interattive permettono alle partecipanti di concludere la fase di gioco coinvolgendosi reciprocamente. Non vengono messe in atto coordinazioni errate o tentativi di destrutturazione della configurazione.

Allegato n°5: Descrizione narrativa Triade n°10

(Riccardo, Lorenzo G., Giacomo)

Negoziazione iniziale: non c'è accordo negoziato tra tutti e tre i partecipanti infatti Riccardo e Giacomo terminata la descrizione delle consegne si coinvolgono immediatamente tra di loro senza cercare di coinvolgere Lorenzo

C1(a-b) c

Riccardo e Giacomo iniziano a giocare assieme in modo coordinato, verificando sia verbalmente che attraverso cenni del capo e occhiate le strategie per risolvere il problema mentre Lorenzo assiste alla situazione mantenendo una posizione di partecipante periferico attivo e interessato: è vicino al tavolo con il bacino e il busto e osserva attentamente il foglio e le mosse dei suoi compagni ma lascia chiaramente lo spazio fisico ai compagni per giocare liberamente. Dopo circa un minuto e trenta di gioco interviene silenziosamente per spostare una gomma sul foglio (coordinazione errata) che intralcia la visuale di gioco di Giacomo che, tuttavia, non accoglie il gesto e procede come se niente fosse accompagnato anche da Riccardo (riparazione conservativa). Lorenzo rimane con una mano appoggiata al foglio definendo in questo modo la partecipazione "indiretta" al gioco. Il gioco procede e Riccardo e Giacomo sono molto coinvolti dalla risoluzione del compito e continuano a scambiarsi idee ad alta voce e a tracciare un percorso sul foglio mentre Lorenzo segue con il movimento della testa e alcune espressioni mimiche le mosse suggerite dai compagni. Dopo un po' di tempo Lorenzo accompagna fisicamente un commento di Giacomo e si alza dalla sedia sporgendosi con tutto il corpo sul banco e sul foglio (coordinazione errata) mentre Riccardo ripete l'ordine dei negozi dalla lista Giacomo guarda Lorenzo e gli dice qualcosa ma non aspetta la sua risposta e si alza a sua volta per scrivere qualcosa sul foglio mentre Riccardo mantiene la sua posizione (rip. Conservativa) Giacomo e Lorenzo sono molto vicini con il busto e la testa ma tale vicinanza non sfocia in una connessione e Lorenzo rimane in una posizione di attivo partecipante: in piedi e proteso con il busto sul tavolo nonostante non siano stati effettuati i passaggi della transizione. Inizialmente Riccardo orienta di poco il bacino nella direzione di Lorenzo, ma mantiene il busto e lo sguardo fuori asse, mentre Giacomo continua a lavorare sul foglio. Dopo poco anche Riccardo si ri-orienta in direzione di Giacomo e si avvicina al tavolo "chiudendo" la configurazione. (rip. Conservativa). A questo punto Lorenzo lancia un'occhiata a Riccardo che ha lo sguardo fisso in avanti e non la nota e quindi si risiede sulla sedia in posizione chiaramente periferica. Dopo poco Giacomo annuncia che il gioco è concluso e la delusione è leggibile sul volto di Lorenzo che non è riuscito a partecipare.

Allegati al secondo studio

Allegato n°1: Rilevazione e codifica delle configurazioni nelle triadi osservate

Triade n°1

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	4	4	1	2
(b-c) a	3	3	2	3
(a-b) c	2	2	1	1
(a+b+c)	0	0	0	0

Triade n°2

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	4	3	2	1
(abc)	5	5	3	1
(b-c)a	2	2	2	1
(a-b)c	2	2	2	1
(b-c)a	2	2	1	1
(a+b+c)	0	0	1	1

Triade n°3

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	cont affettivo
ab	5	5	3	2
b (a-c)	6	6	4	2
a (bc)	4	4	3	1
(a-c) b	4	3	3	2

Triade n° 4

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	6	6	4	2
(abc)	3	2	2	2
a(b-c)	3	4	3	2
c(a-b)	3	3	2	1
a(b-c)	3	2	3	2
(a-c) b	2	0	3	2
(a+b+c)	1	0	2	2

Triade n°5

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	5	5	4	2
b (ac)	5	4	4	2
b (ac)	5	4	4	2
c (ab)	5	3	4	3
a (bc)	5	4	4	2
b (ac)	4	3	3	3
c (ab)	4	4	4	3
a (bc)	4	3	3	3
c (ab)	3	4	3	3
a (bc)	3	4	5	3
b (ac)	3	4	5	3
c (ab)	5	5	4	3

Triade n°6

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	5	5	3	2
abc	3	2	2	3
(b-c) a	6	2	4	3
(abc)	5	4	3	3
b (a-c)	3	4	4	3
a (b-c)	6	5	4	3
(abc)	6	5	4	3
(a-c) b	6	6	4	3
(abc)	6	5	4	3
(a-c) b	3	3	4	3
(abc)	3	3	4	3

Triade n°7

Configurazioni	Partecipazione	Organizzazione	Attenzione focale	Contatto affettivo
ab	6	6	4	3
abc	5	5	3	2
c (a-b)	5	5	3	2
abc	4	4	3	1
b (a-c)	4	2	1	1
a (b-c)	4	2	2	1
b (a-c)	4	2	2	1

Triade n°8

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
(ab)	4	6	4	2
(a-b) c	4	4	4	2
b (a-c)	3	3	2	1
abc	6	6	4	3
(a-b) c	1	5	4	3
abc	6	6	4	3

Triade n°9

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	6	6	4	3
abc	5	6	4	3
bc a	6	6	4	3

Triade n°10

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
(ab)	3	3	2	2
abc	5	3	4	1
a (bc)	5	4	4	2
b (ac)	3	3	2	2
(ac) b	6	6	4	3

Triade n°11

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
a-b	5	6	4	3
c (a-b)	5	5	4	3
b (a-c)	5	4	4	3
a (b-c)	4	4	3	3
c (a-b)	4	4	3	3
b (a-c)	5	5	4	3
a (b-c)	5	5	4	3
c (a-b)	5	5	4	3
b (a-c)	5	5	4	3
a (b-c)	5	4	3	3
c (a-b)	5	4	3	3
b (a-c)	5	4	3	3
a (b-c)	5	4	3	3

Triade n°12

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
a-b	5	6	3	2
c (a-b)	4	3	3	2
a (b-c)	3	3	2	2
b (a-c)	4	3	2	2
c (a-b)	5	5	4	3
a (b-c)	5	5	4	3
b (a-c)	5	5	4	3

Triade n°13

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
a-b	4	4	4	3
abc	6	6	4	3
(b-c) a	4	5	4	3
(abc)	6	6	4	3
(b-c) a	4	5	4	3
(a-b) c	4	5	4	3
(abc)	6	6	4	3
(b-c) a	6	6	4	3
(abc)	6	6	4	3

Triade n°14

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab	6	6	4	3
a (b-c)	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	3
b (a-c)	6	6	4	3
a (b-c)	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	3
b (a-c)	6	6	4	3
	6	6	4	3

Triade n°15

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
a-b	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	2
(b-c) a	4	4	3	1
abc	5	4	4	3
(a-b)c	4	3	3	2
c (a-b)	4	3	3	2
a (b-c)	4	3	3	2
c (a-b)	4	2	3	2
a (b-c)	4	2	3	2

Triade n°16

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
ab				
c (a-b)	6	6	4	3
a (c-b)	6	6	4	3
b (c-a)	6	6	4	3
a (c-b)	6	5	4	3
b (c-a)	6	6	4	3
a (c-b)	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	3
a (c-b)	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	3
a (c-b)	6	6	4	3
abc	6	6	4	3

Triade n°17

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
(a-b)	6	6	4	2
a (b-c)	5	5	4	2
b (a-c)	5	4	3	2
(a-b)c	5	4	3	2
(a-c) b	5	4	3	2
(b-c) a	3	2	2	2
(a+b+c)	1	1	2	1

Triade n° 18

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
(a-b)	6	6	4	3
(abc)	6	6	4	3
a (b-c)	6	6	4	3
b (a-c)	6	6	4	3
c (a-b)	6	6	4	3
a (c-b)	6	6	4	3
(abc)	6	6	4	3

Triade n°19

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
(a-b)	6	6	4	3
(b-c)a	3	3	2	2
abc	3	3	2	1
b (a-c)	5	5	3	2
c (a-b)	5	4	3	3
b (a-c)	5	5	4	3
a (b-c)	5	6	4	3
c (a-b)	5	6	4	3
abc	4	4	3	2

Triade n°20

Configurazioni	partecipazione	organizzazione	attenzione focale	contatto affettivo
(a-b)	6	6	4	2
a (b-c)	6	6	4	2
c (a-b)	6	6	4	2
b (a-c)	6	6	4	2
a (b-c)	6	6	4	2
c (a-b)	2	2	2	0

Allegato n°2: stili interattivi

Triadi	Genere	Trama interattiva	Momenti culminanti	Sottounità interattive	Evoluzione del gioco	Stile interattivo
T1	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni non alternate; indici livelli interattivi bassi, qualità delle transizioni bassa (sequenziali/ faticose); riparazioni trasformative faticose	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/faticosa	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> progressivo deterioramento del clima di gioco che si conclude con configurazione "tre soli"	Frammentato
T2	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni non alternate; indici livelli interattivi molto bassi, qualità delle transizioni molto bassa (insufficienti);	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/faticosa	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> progressivo deterioramento del clima di gioco che si conclude con configurazione "tre soli"	Frammentata
T3	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni poco alternate; indici livelli interattivi sufficienti; discreta qualità delle transizioni (sequenziali/fluide)	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/fluida <u>Caduta della torre:</u> contribuisce al rapido passaggio ad una configurazione due più uno che caratterizza tutta la parte finale della sequenza di gioco	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> scarsamente coinvolgente	Faticoso
T4	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni preferenziali asse A-B; indici livelli interattivi scarsi; scarsa qualità delle transizioni; riparazioni conservative faticose	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/faticosa	Si riscontra sotto unità A-C che tende a tenere fuori dal gioco B tramite riparazioni conservative alle numerose coordinazioni errate di C	<u>Clima di gioco:</u> progressivo deterioramento del clima di gioco a causa della presenza della sotto unità A-B	Cristallizzato
T5	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi buoni; buona qualità delle transizioni; riparazioni trasformative sollecite	<u>Prima transizione:</u> complementare	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Cooperativo
T6	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi discreti; discreta qualità delle transizioni; riparazioni trasformative faticose e conservative sollecite	<u>Prima transizione:</u> complementare <u>Caduta della torre:</u> entrambe le cadute generano una configurazione tre assieme per la ricostruzione per poi passare ancora a forme alternate di uno più due	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Cooperativo

T7	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni scarsamente alternate; indici livelli interattivi scarsi; scarsa qualità delle transizioni (sequenziali/faticose); riparazioni trasformative, conservative e esplicative faticose	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/faticosa <u>Caduta della torre:</u> la torre cade due volte e viene ricostruita tramite tre assieme ma le cadute generano forte tensione e le transizioni verso nuove configurazioni sono molto faticose	A cerca di contenere C attraverso strategie di coinvolgimento di B che dimostra alti livelli di frustrazione	<u>Clima di gioco:</u> progressivo deterioramento del clima di gioco	Faticoso/limitato
T8	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni scarsamente alternate; indici livelli interattivi scarsi; buona qualità delle transizioni (complementare); riparazioni conservative e esplicative sollecite	<u>Prima transizione:</u> complementare <u>Caduta della torre:</u> la caduta della torre genera velocemente una configurazione tre assieme per la ricostruzione che poi si trasforma in due più uno con C periferica	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Faticoso
T9	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni scarsamente alternate indici livelli interattivi buoni; buona qualità delle transizioni;	<u>Prima transizione:</u> complementare <u>Caduta della torre:</u> la caduta della torre provoca velocemente una nuova configurazione tre assieme che viene mantenuta per gran parte della interazione di gioco	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Cooperativo
T10	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni scarsamente alternate; indici livelli interattivi scarsi; scarsa qualità delle transizioni (sequenziali/faticose); riparazioni trasformative, conservative e esplicative faticose	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/faticosa <u>Caduta della torre:</u> la caduta della torre provoca velocemente una nuova configurazione tre assieme che porta poi ad una nuova definizione dei turni di alternanza	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> scarsamente coinvolgente	Faticoso/limitato
T11	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi buoni; buona qualità delle transizioni; riparazioni trasformative sollecite e faticose; conservative faticose	<u>Prima transizione:</u> complementare	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Cooperativo
T12	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi sufficienti; sufficiente qualità delle transizioni; riparazioni esplicative sollecite	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/fluida	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Faticoso
T13	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi buoni; sufficiente qualità delle transizioni;	<u>Prima transizione:</u> complementare	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Cooperativo (
T14	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi buoni; discreta qualità delle transizioni;	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/fluida	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Faticoso

T15	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni scarsamente alternate; indici livelli interattivi scarsi; scarsa qualità delle transizioni; riparazioni trasformative e conservative faticose	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/faticosa <u>Caduta della torre:</u> la caduta della torre viene colta prontamente da B e C mentre A fatica a coinvolgersi. La transizione verso il tre assieme è lunga e faticosa	Si riscontra una sotto unità individuale C che governa i processi di trasformazione e le riparazioni alle coordinazioni errate	<u>Clima di gioco:</u> il clima di gioco va progressivamente e peggiorando dai buoni livelli iniziali si stabilizza su livelli scarsi verso la fine dell'interazione	Faticoso
T16	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni inizialmente scarsamente alternate; indici livelli interattivi discreti; sufficiente qualità delle transizioni; riparazioni trasformative faticose e conservative sollecite	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/fluida		<u>Clima di gioco:</u> Inizialmente i partecipanti faticano a sintonizzarsi emotivamente ma alla fine la positività e la giocosità prevalgono sulla negatività	Faticoso
T17	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni inizialmente scarsamente alternate; indici livelli interattivi scarsi; scarsa qualità delle transizioni; riparazioni conservative faticose	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/faticosa <u>Caduta della torre:</u> la caduta della torre interrompe l'alternanza delle configurazioni e genera un passaggio lento ad una configurazione uno più due con i periferici osservatori passivi	Si registra la presenza di una sotto unità B-C che tende a escludere A	<u>Clima di gioco:</u> L'evoluzione del gioco non vira verso la giocosità e i bambini non riescono a coinvolgersi in un gioco reciproco	Faticoso/limitato
T18	(M)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi buoni; buona qualità delle transizioni; riparazioni trasformative sollecite e faticose; conservative faticose	<u>Prima transizione:</u> complementare	Non presenti	<u>Clima di gioco:</u> costantemente positivo	Cooperativo
T19	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni scarsamente alternate; indici livelli interattivi scarsi; scarsa qualità delle transizioni (sequenziali/faticose); riparazioni trasformative sollecite	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/fluida	I processi sono governati per lo più da B seguita da C mentre A tende a rimanere più periferica	<u>Clima di gioco:</u> la positività e la giocosità tendono a prevalere sulla negatività soprattutto grazie all'asse B-C	Faticoso
T20	(F)	<u>Trama interattiva:</u> configurazioni alternate; indici livelli interattivi sufficienti; scarsa qualità delle transizioni;	<u>Prima transizione:</u> sequenziale/fluida	Si riscontra una sottounità A-B che influisce a lungo andare sul clima di gioco	<u>Clima di gioco:</u> la sottounità A-B molto strutturata influisce sul clima emotivo portando ad una virata negativa molto rapida	Faticoso/limitato

Ringraziamenti

Questo lavoro di ricerca è frutto della mia maturazione personale e professionale.

Dal punto di vista professionale i miei ringraziamenti vanno distribuiti ai vari gruppi nei quali sono "transitato" in questi anni tra Parma e Bergamo. Da tutti ho imparato qualcosa.

Ringrazio di cuore il prof. Walter Fornasa e la prof.ssa Alessandra Vanni per i loro fondamentali insegnamenti riguardo l'epistemologia sistemica. Tra i "giovani" un ringraziamento particolare a Claudia C., Giuseppe V., Francesca S., Sara A., per il tempo che abbiamo condiviso confrontandoci, lavorando e ridendo assieme.

Ringrazio la prof.ssa Nadia Monacelli per la pazienza, la voglia di capire e lo sforzo di direzionare i miei pensieri (e la mia scrittura) che ha dimostrato in questi anni.

Ringrazio i professori del collegio docenti di Parma per i preziosi consigli che via via hanno permesso di migliorare il mio lavoro.

Ringrazio Claire Huges e il gruppo di lavoro del CFR di Cambridge per avermi fatto partecipare ad un pezzo della loro importante ricerca. Un pensiero particolare va al professor Gerard Duveen.

Ringrazio inoltre tutti coloro che in questi anni hanno frequentato lo studio dottorandi per il confronto professionale e il supporto umano.

Dal punto di vista personale i miei ringraziamenti vanno ad Adriano, mio padre e a mia madre, Angela, che mi hanno sempre accompagnato e sostenuto nelle mie scelte, anche quando sembravano poco comprensibili.

Un capitolo a parte meritano Cristina e Lorenzo.

Ringrazio Cristina per il suo modo ineguagliabile di starmi vicino.

Ringrazio Lorenzo per il suo sorriso.