



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**OLTRE LE PAROLE:
MIGRAZIONE E VISUAL LITERACY NELLA SCUOLA CONTEMPORANEA**

Relatore : Marnie Campagnaro

Laureanda: Sardella Ilaria
Matricola : 1193879

Anno accademico: 2023/2024

A nonno Diego,
che mi ha insegnato ad amare
e a dirlo con la vita,
e che ha sognato per me questo traguardo
prima che io ne fossi capace.
Ce l'abbiamo fatta nonno!

Indice

Capitolo 1 : Sviluppo Sostenibile e Migrazione	1
1.1 La Migrazione: fenomeno sociale ed emergenza educativa.....	6
1.2 L'Agenda 2030: lo sviluppo sostenibile in ambito sociale.....	10
1.3 Il progetto "Green Dialogues".....	13
1.4 Emergenza educativa e sensibilizzazione.....	16
Capitolo 2 : Albi illustrati, Visual Literacy e Migrazione	18
2.1 La storia del libro di figure.....	18
2.2 La Visual Literacy e le immagini.....	23
2.3 Una rivoluzione silenziosa.....	27
2.4 Dialogo e immagini.....	35
2.5 SDG's e Silent Book.....	37
Capitolo 3 : L'esperienza concreta nella scuola	39
3.1 La ricerca e il progetto "Green Dialogues".....	39
3.2 Obiettivo e ipotesi di ricerca.....	43
3.3 Analisi del contesto scolastico.....	45
3.3.1 Il sistema scolastico norvegese: informazioni essenziali....	45
3.3.2 La "Minde Skole".....	47
3.3.3 Le classi coinvolte.....	49
3.3.4 Le figure coinvolte nel progetto.....	51
3.3.5 I tempi e l'organizzazione.....	52
3.4 Il tema della migrazione nel contesto norvegese.....	54
3.5 Il piano di ricerca.....	55
3.6 Metodo di conduzione e documentazione.....	58
3.6.1 Partecipanti al programma.....	59
3.6.2 Il programma.....	61
3.6.2.1 Struttura azione didattica.....	73
3.6.2.2 Definizione corpus.....	73
Capitolo 4 : Analisi e interpretazione dei dati raccolti	78
4.1 Il percorso e i prodotti della classe 4°A.....	79
4.1.1 Il questionario somministrato prima dell'inizio.....	79
4.1.2 Analisi della prima lettura.....	82

4.1.3 Primo compito autentico.....	87
4.1.4 Analisi della seconda lettura.....	90
4.1.5 Secondo compito autentico.....	94
4.1.6 Conclusione compito autentico.....	97
4.1.7 Il questionario somministrato alla conclusione.....	98
4.1.8 Questionario di valutazione finale.....	101
4.1.9 Risposta della classe.....	101
4.2 Il percorso e i prodotti della classe 4°B.....	103
4.2.1 Il questionario somministrato prima dell'inizio.....	103
4.2.2 Analisi della prima lettura.....	107
4.2.3 Primo compito autentico.....	111
4.2.4 Analisi della seconda lettura.....	115
4.2.5 Secondo compito autentico.....	119
4.2.6 Conclusione compito autentico.....	122
4.2.7 Il questionario somministrato alla conclusione.....	123
4.2.8 Questionario di valutazione finale.....	126
4.2.9 Risposta della classe.....	128
Capitolo 5 : Conclusioni.....	130
5.1 I due gruppi: differenze e somiglianze.....	131
5.2 Sensibilizzazione.....	134
5.3 Il ruolo delle immagini e l'educazione all'attualità.....	137
5.4 Per concludere.....	139
Bibliografia.....	140
Bibliografia di opere di letteratura per l'infanzia.....	142
Sitografia.....	143
Allegato 1: Questionario prima dell'intervento.....	145
Allegato 2: Immagini degli obiettivi dell'Agenda 2030.....	147
Allegato 3: Format per la recensione delle letture.....	148
Allegato 4: Questionario da somministrare dopo l'intervento.....	149
Allegato 5: Questionario di valutazione finale.....	150

Indice delle figure

1. Città di Bergen.....	47
2. Minde Skole.....	47
3. Minde Skole facciata.....	48
4. Biblioteca scolastica.....	48
5. Biblioteca scolastica.....	49
6. Copertina <i>Migranti</i>	74
7. Doppia pagina <i>Migranti</i>	75
8. Doppia pagina <i>Migranti</i>	75
9. Copertina <i>Orizzonti</i>	76
10. Doppia pagina <i>Orizzonti</i>	76

1. Sviluppo sostenibile e migrazione

Il treno degli emigranti

*Non è grossa, non è pesante
la valigia dell'emigrante.
C'è un po' di terra del mio villaggio,
per non restar solo in viaggio.
Un vestito, un pane, un frutto
e questo è tutto.
Ma il cuore no, non l'ho portato:
nella valigia non c'è entrato.
Troppa pena aveva a partire,
oltre il mare non vuole venire.
Lui resta, fedele come un cane,
nella terra che non mi dà pane:
un piccolo campo, proprio lassù.
Ma il treno corre: non si vede più.*

(Rodari, 1952)

Negli anni Cinquanta del secolo scorso Gianni Rodari scrive questa filastrocca che descrive in modo semplice ma molto evocativo la situazione delle persone che decidono di lasciare tutto e partire alla ricerca di un posto migliore in cui vivere.

Le sue parole descrivono in maniera vivida il sentimento di chi lascia tutto per andarsene dall'altra parte del paese alla ricerca di migliori condizioni di vita e di lavoro e si fa portavoce dei moltissimi italiani che in un passato non troppo lontano hanno deciso di lasciare la loro terra natia alla ricerca di una vita migliore. Rodari si riferisce ad un fenomeno migratorio interno che ha portato milioni di persone a spostarsi dalle terre del sud Italia a quelle del nord del paese (basti pensare come solo tra il 1950 e il 1960 sono emigrati internamente

più di 539.000 persone (ISTAT, Serie Storiche), dove le possibilità economiche e lavorative sembravano garantire più sicurezza e stabilità. La migrazione a cui questo lavoro vuole fare riferimento non è solo una migrazione interna ma si riferisce ad una migrazione che porta moltissime persone ogni giorno a lasciare il proprio paese natale per affrontare un viaggio, alle volte pericoloso ed estenuante, alla ricerca di una vita migliore, di possibilità economiche e lavorative nuove.

Dalla pubblicazione di questa filastrocca sono passati 65 anni, eppure risulta ancora estremamente attuale. Il fenomeno migratorio, nell'opinione pubblica e nelle notizie che ci arrivano quotidianamente, ha assunto una sempre maggiore importanza e rilevanza, leggendo questa filastrocca il nostro pensiero va alle notizie quotidiane sugli sbarchi di migliaia di persone che raggiungono le nostre coste alla ricerca di fortuna. L'immagine della valigia, delle poche cose che queste persone riescono a portare con sé sono diventate ormai immagini familiari, che siamo abituati a vedere e che evocano in noi sentimenti contrastanti. La vicinanza e l'empatia che scatenano in noi ma anche la diffidenza, la difficoltà verso lo sconosciuto e le problematiche, anche di tipo pratico ed economico, che la migrazione comporta. Viene facile pensare alle persone che sbarcano sulle nostre coste e alle moltissime implicazioni che questo comporta. Quando un migrante raggiunge le nostre coste qualcuno deve prendersene carico, aiutarlo a livello economico, burocratico giuridico, ma anche linguistico e sociale. La storia delle migrazioni umane è lunga e complessa. Il fenomeno ha origini antiche e ancora oggi è conosciuto e dibattuto. Negli ultimi 50 anni, come si può leggere sulla pagina web di ASVIS (Associazione Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) le migrazioni sono cresciute esponenzialmente:

Negli ultimi 50 anni il numero stimato dei migranti internazionali è aumentato notevolmente, facendo contare nel 2020 128 milioni in più rispetto al 1990 (153 milioni) e fino a tre volte in più rispetto al numero stimato nel 1970 (84 milioni).

Molte persone al giorno d'oggi hanno una propria opinione in merito, conoscono qualcosa che può alimentare la discussione sul tema e hanno vissuto la migrazione, indirettamente, in un certo contesto. La migrazione è uno dei temi attuali più discusso, che ad ondate torna a farsi sentire e che tocca diversi aspetti della nostra società, dall'aspetto economico a quello ambientale, dall'aspetto sociale a quello giuridico, dall'aspetto morale a quello più pratico. La migrazione, e l'arrivo o la partenza di migranti, mette in discussione diversi aspetti della nostra cultura e delle nostre convinzioni.

Possiamo dire che Rodari ha scritto dei versi universali, che ancora oggi risuonano in noi. Nel periodo in cui è stata scritta eravamo noi italiani, in prima persona, a vivere la migrazione, ora invece guardiamo al fenomeno da un'altra prospettiva, dalla prospettiva chi accoglie e vede arrivare nel proprio paese tante persone in cerca di una vita migliore.

Il merito di questi versi è quello di aver dato voce a queste persone, aver mostrato i sentimenti di chi lascia tutto e se ne va in un nuovo paese, sentimenti che a volte sembriamo non comprendere ma che in realtà fanno parte della nostra storia e della nostra cultura, tanto da risultare familiari.

In una società moderna e fluida come quella contemporanea non si può non ragionare su tutto quello che un fenomeno di così grande portata comporta. Basti pensare come solo nel 2022, e solo in Italia, sono stati rilasciati 449.118 permessi di soggiorno, una cifra che non si registrava da oltre 10 anni (ISTAT, 2022).

Uno dei temi centrali è quello che riguarda la cittadinanza, a livello burocratico sicuramente ma anche a livello culturale e sociale. Un problema che sicuramente non era attuale al tempo della scrittura della poesia di Rodari, trattandosi di migrazioni interne, ma che nel contesto internazionale a cui questo lavoro fa riferimento diventa centrale. Spostarsi all'interno dello stesso paese comportava una serie di difficoltà economiche, logistiche e anche culturali e linguistiche alle volte, ma non andava ad intaccare il concetto di cittadinanza. Le migrazioni del giorno d'oggi invece, in particolare quelle a cui farò riferimento in questo lavoro, sono spesso migrazioni internazionali, che

richiedono una seria riflessione sulla cittadinanza e su come questa influisca sull'accoglienza delle persone migranti.

La cittadinanza non è una semplice questione di appartenenza ad un paese piuttosto che un altro, ma implica dei sentimenti e delle credenze difficili da ritrovare per qualcuno che decide di lasciare il proprio paese alla ricerca di un futuro migliore. Luatti (2009), ad esempio, dichiara come “[...] la cittadinanza non sia semplicemente un attributo o un riconoscimento, bensì un processo dinamico che coinvolge tanto i singoli quanto i gruppi e le comunità in generale e, pertanto, di come abbia bisogno di essere “costruita” e “coltivata”” (pg.21).

Si può comprendere da questa affermazione come la cittadinanza non sia una certificazione da stilare e consegnare ad un richiedente ma come implichi un profondo senso di appartenenza che deve coinvolgere i singoli e le comunità, creando coesione ed identità.

La questione della cittadinanza tocca diversi aspetti, non solo sociali ma anche economici, morali, politici, giuridici ed ambientali.

L'Agenda 2030 (2015) mette chiaramente in relazione il concetto di cittadinanza con lo Sviluppo Sostenibile. Il controllo dei flussi migratori e la buona accoglienza, attenta e ragionata, delle persone che migrano nei nuovi paesi di adozione presuppongono una riflessione intensa sul concetto di cittadinanza. I sentimenti che prova una persona che decide di spostare la sua vita in un nuovo paese, a causa di fattori ambientali o sociali, sono di fondamentale importanza in tutto il suo percorso e vanno tenuti in considerazione al momento dell'accoglienza. La regolarizzazione dei flussi, la ricerca di una via sicura per far spostare le persone che ne hanno necessità e la diminuzione dei fattori scatenanti della migrazione, fattori legati anche allo sviluppo sostenibile, non possono prescindere da una riflessione sulla cittadinanza e sui sentimenti che comporta nelle persone coinvolte, chi migra e chi accoglie.

Sulla base di quanto affermato precedentemente ritengo importante il ruolo dell'educazione, a partire già dai gradi scolastici inferiori, di bambini e bambine che possano essere in grado di comprendere il concetto di cittadinanza e in grado di esercitare una cittadinanza attiva nei confronti di ogni persona con cui entrano in contatto. Sull'enciclopedia Treccani troviamo scritto:

Per cittadinanza attiva, o attivismo civico, si può intendere sinteticamente l'insieme di forme di auto-organizzazione che comportano l'esercizio di poteri e responsabilità nell'ambito delle politiche pubbliche, al fine di rendere effettivi diritti, tutelare beni comuni e sostenere soggetti in condizioni di debolezza.

Si intende quindi la cittadinanza come l'esercizio volontario di atteggiamenti e pratiche volte a tutelare, incoraggiare e sostenere i diritti dei cittadini. In questo senso educare ad un attivismo pratico che sia una forma di esercizio dei propri doveri per sostenere la società deve essere un punto fondamentale nell'educazione attuale.

Per costruire una società sostenibile, rispettosa e in grado di accogliere le alterità dobbiamo educare bambine e bambini consapevoli e attenti, in grado di accogliere le sfide che la società moderna pone loro. Nella società contemporanea “[...] la cittadinanza [...] è un concetto più differenziato e molto meno omogeneo di quanto si pensi [...]” (Luatti, 2009, pg. 27) c'è bisogno di renderlo più chiaro ai nostri occhi, facendo in modo che i bambini e le bambine innanzitutto esercitino la propria cittadinanza aprendosi verso gli altri e che, chi viene accolto, possa sentirsi parte di una comunità attenta alle sue esigenze e in grado di comprendere la situazione, i sentimenti, il momento che sta passando.

1.1 La migrazione: fenomeno sociale ed emergenza educativa

Negli ultimi anni, parlando del contesto italiano, abbiamo assistito ad un incremento del fenomeno migratorio. I cittadini non comunitari regolarmente presenti in Italia, all'inizio del 2022, sono circa 3 milioni e 561 mila. (ISTAT, 2022). Sempre l'ISTAT ha diffuso, in un report pubblicato nel 2021 (ISTAT, 2021), come le migrazioni siano in aumento (+28,6%). Interessante notare come "Nel 2020 le misure di contrasto alla diffusione della pandemia da Covid-19 hanno segnato significativamente la mobilità residenziale e le migrazioni da e verso l'estero, determinando un calo dei flussi migratori, in lieve ripresa soltanto negli ultimi mesi dell'anno" (ISTAT, 2021). Il periodo pandemico che abbiamo vissuto ha leggermente rallentato il flusso migratorio, che rimane però un fenomeno di enorme portata nel nostro contesto nazionale.

Questo fenomeno ha sicuramente arricchito i nostri contesti sociali, dandoci la possibilità di scoprire nuove culture, nuove lingue, nuovi modi di vivere. L'apertura globale che stiamo vivendo, l'abbattimento delle frontiere europee e una maggiore facilità di spostamento anche verso destinazioni extraeuropee, ci ha dato modo di guardare al fenomeno migratorio come ad una possibilità da cogliere. Allo stesso tempo però ci ha posto davanti ad alcune sfide, parlando in particolar modo del contesto educativo, non indifferenti. La scuola ha dovuto comprendere come gestire l'accoglienza di bambini e famiglie arrivati da contesti e da viaggi a volte molto difficili e distanti dalla nostra realtà, che hanno dovuto scontrarsi con un nuovo paese, una nuova lingua e una nuova cultura. Si è dovuto comprendere come accogliere queste persone e come inserirle efficacemente nei nostri contesti sociali, culturali ed educativi. I docenti ed educatori hanno rivisto, adattato e ripensato pratiche e metodologie per fare in modo di venire incontro a queste nuove necessità degli alunni che hanno raggiunto le nostre aule. Si è presentata la necessità di comprendere come inserire alunni con storie di vita non sempre facili e con problematiche legate alla lingua o alla cultura di appartenenza.

Oltre ad occuparsi dei nuovi arrivati, il contesto scolastico si è trovato a dover spiegare ai bambini e alle bambine già presenti nelle nostre aule questo

fenomeno e di sensibilizzarli riguardo l'accoglienza e l'integrazione. C'è stata la necessità di trovare il modo migliore per arrivare alla sensibilità dei nostri alunni per crescere nuovi cittadini consapevoli e responsabili, in grado di aiutarci a costruire un terreno fertile per l'incontro e la condivisione. Si è anche dovuto guidarli alla comprensione di un fenomeno di grande portata di cui sono stati testimoni diretti e che ha sicuramente influito sulla società moderna.

L'importanza di parlare di questi temi ai nostri bambini si è resa, grazie alla rilevanza del fenomeno migratorio, decisamente importante, mettendo al centro la necessità di formare bambini e ragazzi affinché possano diventare cittadini attenti alle esigenze sempre più varie di una società in grande cambiamento. Moltissimi immigrati sono ragazzi giovani, minori.

Sempre più spesso nei flussi di persone si trovano ragazzi minorenni. A volte arrivano insieme ai genitori, a volte soli. I minori non accompagnati sono soggetti particolarmente vulnerabili che richiedono adeguata attenzione e forme di accoglienza specializzata. Non risulta sempre semplice, tuttavia, individuare questa categoria di giovanissimi profughi dai dati dei permessi di soggiorno. Si può però stimare che siano 9mila i minori giunti da soli nel Paese durante il 2022 (ISTAT, 2023).

Le necessità dei bambini e delle bambine del giorno d'oggi chiedono un pensiero pedagogico e delle prassi educative specifiche, che tengano conto del loro vissuto quotidiano.

Il pensiero pedagogico e le prassi educative hanno oggi il compito di immaginare e sostenere il senso della comune umanità, rafforzare il legame sociale, promuovere il senso di comunità nel pluralismo, coltivare l'arte della convivenza, insomma inventare il vivere insieme in un mondo divenuto, allo stesso tempo, troppo piccolo e troppo grande (Luatti, 2009, pg. 34).

In queste parole credo si possa comprendere il senso del lavoro educativo che il nostro tempo storico ci chiede di affrontare. Formare cittadini attenti, coesi, in grado di accogliere e comprendere.

Tanti sono i fenomeni che dobbiamo tenere in considerazione quando parliamo di migrazione. Uno di questi fenomeni, in espansione, sono i bambini e ragazzi migranti di seconda generazione. I bambini nati da genitori migranti nello stato di arrivo hanno anche loro una situazione complessa che dobbiamo tenere in considerazione nell'ambito educativo e che dobbiamo sostenere e approfondire. Arrivano da culture diverse e lontane dalla nostra, in cui sono immersi quotidianamente. Le prime dieci collettività di cittadini non comunitari entrati in Italia nel 2022 sono: Ucraina, Albania, Bangladesh, Marocco, Pakistan, Egitto, India, Perù, Cina, Nigeria (ISTAT, 2023).

Una sfida, recente, è stato il fenomeno della migrazione Ucraina in seguito agli avvenimenti del Febbraio 2022. I dati più recenti (MIUR, 2022) raccontano che dall'inizio della guerra siano entrati nelle scuole italiane circa 22.788 bambini, di cui 5.060 nella Scuola dell'infanzia, 10.399 nella Primaria, 5.226 nella Secondaria di primo grado e 2.103 nella Secondaria di secondo grado. L'emergenza ha dato poco tempo per comprendere come integrare questi bambini, come affrontare la sfida educativa e come spiegare ai compagni la difficile situazione. Dobbiamo anche tenere conto della loro situazione precaria e dell'esigenza di scoprire man mano come evolverà la situazione e come le scuole, e tutte le agenzie educative, possano essere punti di riferimento per questi nuovi alunni e le loro famiglie.

Questi sono solo alcuni degli aspetti di cui tenere conto quando si parla di migrazione e di contesti scolastici ed educativi. La sfida per docenti ed educatori è notevole e richiede un continuo aggiornamento ed un'attenzione particolare a questo fenomeno. Basti pensare all'eterogeneità delle nostre classi dove, come ha rilevato un'indagine ISTAT, i bambini con cittadinanza non italiana sono il 10,3% (MIUR, 2022). La ricchezza di questa situazione va sottolineata ma è anche importante comprenderla, sostenerla e farla comprendere agli alunni, in modo che l'aula diventi territorio di sensibilizzazione e di incontro.

Molti passi sono stati fatti in questo senso per promuovere la sensibilizzazione e la comprensione di questo fenomeno e vorrei sottolineare come alcuni di essi hanno preso in considerazione la letteratura come strumento per andare oltre le barriere linguistiche e culturali, oltre che per essere momento di accoglienza, condivisione, ascolto e comprensione. Eccellente esempio di questo tentativo di utilizzare la letteratura come “ponte” tra le culture è il lavoro di IBBY Italia, sezione italiana della celebre organizzazione internazionale che ha lo scopo di promuovere la lettura e l’incontro della letteratura con bambini e ragazzi, come si può leggere nel sito ufficiale.

In particolare IBBY Italia con la collaborazione di IBBY International dà avvio nel 2012 al progetto “Silent Books. Destinazione Lampedusa” con lo scopo di offrire alla biblioteca di Lampedusa, per eccellenza luogo di frontiera e simbolo del fenomeno migratorio a cui stiamo assistendo, una selezione dei migliori *silent book* pubblicati in tutto il mondo. Sempre come si legge nel sito il progetto si propone di “portare all'attenzione delle istituzioni e della società civile i bisogni di chi cresce lontano dalla lettura e da quei principi di rispetto e comprensione dell'altro che la lettura è in grado di stimolare”.

Interessante notare come l’esperienza, peraltro extrascolastica, prenda in considerazione la letteratura per l’infanzia come strumento di integrazione e dialogo, per andare oltre le barriere linguistiche e culturali.

1.2 L'Agenda 2030: lo sviluppo sostenibile in ambito sociale

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un documento dell'ONU sottoscritto da 193 paesi membri nel 2015. Contiene 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile che i Paesi si sono impegnati a raggiungere entro il 2030. Questi obiettivi fanno riferimento ad un insieme di questioni ritenute fondamentali per uno Sviluppo Sostenibile. Riguardano la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame, il contrasto al cambiamento climatico e all'inquinamento, per citarne alcuni. Principalmente possiamo dire che questo documento si sviluppa seguendo tre traiettorie: lo sviluppo sostenibile della dimensione economica, quello della dimensione sociale e quello della dimensione ambientale.

Gli obiettivi sono comuni per tutti i Paesi il che vuol dire che “nessuno ne è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità”.

In relazione a quanto detto nel paragrafo precedente, ossia come la migrazione sia un tema molto attuale e che richiede ancora tanto lavoro, per il mio lavoro ho deciso di concentrarmi principalmente sull'obiettivo 10: Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni. Come si può leggere nel documento ONU ufficiale (2017), questo obiettivo si suddivide in più sotto-obiettivi che riporto di seguito:

- 10.1 Entro il 2030, raggiungere progressivamente e sostenere la crescita del reddito del 40% della popolazione nello strato sociale più basso ad un tasso superiore rispetto alla media nazionale
- 10.2 Entro il 2030, potenziare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, stato economico o altro
- 10.3 Assicurare pari opportunità e ridurre le disuguaglianze nei risultati, anche eliminando leggi, politiche e pratiche discriminatorie e promuovendo legislazioni, politiche e azioni appropriate a tale proposito
- 10.4 Adottare politiche, in particolare fiscali, salariali e di protezione sociale, per raggiungere progressivamente una maggior uguaglianza

- 10.5 Migliorare la regolamentazione e il monitoraggio di istituzioni e mercati finanziari globali e rafforzare l'attuazione di tali norme
- 10.6 Assicurare una migliore rappresentanza che dia voce ai paesi in via di sviluppo nelle istituzioni responsabili delle decisioni in materia di economia e finanza globale e internazionale, per creare istituzioni più efficaci, credibili, responsabili e legittimate
- 10.7 Rendere più disciplinate, sicure, regolari e responsabili la migrazione e la mobilità delle persone, anche con l'attuazione di politiche migratorie pianificate e ben gestite
- 10.a Attuare il principio del trattamento speciale e differente riservato ai paesi in via di sviluppo, in particolare ai meno sviluppati, in conformità agli accordi dell'Organizzazione Mondiale del Commercio
- 10.b Incoraggiare l'aiuto pubblico allo sviluppo e i flussi finanziari, compresi gli investimenti diretti esteri, per gli stati più bisognosi, in particolar modo i paesi meno sviluppati, i paesi africani, i piccoli stati insulari in via di sviluppo e i paesi in via di sviluppo senza sbocco al mare, in conformità ai loro piani e programmi nazionali
- 10.c Entro il 2030, ridurre a meno del 3% i costi di transazione delle rimesse dei migranti ed eliminare i corridoi di rimesse con costi oltre il 5%

Si può notare che l'obiettivo preso in considerazione è molto ampio e tocca argomenti legati tra loro ma anche molto diversi. Si parla di aspetti economici, sociali ed ambientali. In particolare vorrei portare l'attenzione su due punti: il punto 10.2 e il punto 10.7.

Nel primo si parla di inclusione mentre nel secondo si parla di migrazione e mobilità delle persone. Credo che questi due punti siano intimamente legati. La necessità di regolamentare i flussi migratori e renderli sicuri per le persone che ne hanno bisogno sottende anche ad una necessità di integrazione e di inclusione nei contesti di arrivo.

Ripensare a politiche eque, che permettano lo spostamento tra i diversi paesi, da paesi con situazioni economiche o ambientali o sociali più precarie a paesi più ricchi, mira a ridurre le disuguaglianze tra i paesi di partenza e di arrivo,

dando la possibilità ad ogni individuo di scegliere in sicurezza la situazione migliore in cui vivere e stabilirsi. Allo stesso tempo però bisogna garantire, nei paesi di arrivo, politiche di accoglienza e integrazione che non mettano in risalto differenze e difficoltà ma che lavorino per un inserimento sereno ed equilibrato, che permettano alle persone che sono arrivate di costruirsi il proprio posto in un nuovo contesto e in una nuova società.

Le politiche devono permettere alle persone di muoversi in sicurezza da un paese all'altro, dando disponibilità economica e sicurezza dal punto di vista burocratico e legislativo. Nei paesi di arrivo è necessario predisporre dei centri specializzati di accoglienza, soccorso ed integrazione.

Lo Sviluppo Sostenibile passa sicuramente anche attraverso il benessere delle persone. Nell'immaginario collettivo lo Sviluppo Sostenibile è legato solo ad aspetti ambientali ed ecologici, che sicuramente sono di fondamentale importanza, ma anche la giusta distribuzione delle ricchezze e l'equità tra le persone e le nazioni sono aspetti su cui bisogna lavorare per la creazione di un mondo e di uno stile di vita più giusto e sostenibile.

Si tratta sicuramente di obiettivi ambiziosi, ampi, di non facile attuazione. Nonostante questo credo che un passo importante per poterli rendere concreti e attuabili sia la sensibilizzazione e la discussione, a partire dai contesti scolastici, situazioni privilegiate per un'educazione che può realmente fare la differenza e portare avanti il raggiungimento di questi obiettivi.

1.3 Il progetto “Green Dialogues”

Queste osservazioni sul tema della migrazione e degli obiettivi dell’Agenda 2030 nascono all’interno del progetto “Green Dialogues”, un progetto di ricerca che coinvolge tre università partner: la Western Norway University of Applied Sciences (Norvegia, Bergen), l’Università di Padova (Italia, Padova) e l’Universitat Internacional de Catalunya (Spagna, Barcellona). L’unità di ricerca italiana è coordinata dalla Prof.ssa Marnie Campagnaro in collaborazione con la Prof.ssa Lea Ferrari Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata. Nella pagina ufficiale del progetto si legge:

Il progetto mira a sviluppare un originale programma quinquennale (2022-2025) per la formazione innovativa di docenti, studenti e studentesse nell’ambito dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze dell’educazione e della formazione e a promuovere lo scambio di buone prassi anche fra lo staff tecnico dei rispettivi atenei.

Il progetto si inserisce nella promozione delle strategie dell’Agenda 2030 e intende lavorare su innovative prospettive teoriche e metodologiche di insegnamento della letteratura per l’infanzia collegate ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dall’agenda.

Per l’Università di Padova, il progetto si rivolge alle studentesse del quarto e del quinto anno del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria. Uno degli obiettivi privilegiati del progetto è in linea con l’obiettivo dell’Agenda “Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives” e mira ad incoraggiare e rafforzare le competenze degli studenti sul tema dello sviluppo sostenibile e dell’ecopedagogia. Per questo motivo gli studenti coinvolti hanno seguito alcuni corsi universitari specifici sull’argomento:

- Sustainable Literacy and Environmental Children’s Literature
- Environmental Children’s Literature and Teaching English as a Foreign Language

- New Theories and Historical Perspectives in Children's Literature: Sustainability, New Materialism & Imagination
- Children Career Education and Sustainable Cultural Diversity

Un'altro dei punti fondamentali del progetto, sottolineato anche dal nome stesso dato a tutta l'azione di ricerca, è il dialogo. Il dialogo inteso come dialogo tra docenti e studenti universitari coinvolti nel progetto, tra le istituzioni che ne prendono parte per sviluppare ma anche tra docenti e alunni coinvolti nei tirocini e quindi nel progetto stesso.

Nell'ambito di questa opportunità di ricerca ho trascorso un periodo all'estero, per la precisione a Bergen, Norvegia, ed ho avuto la possibilità di svolgere un periodo di tirocinio presso una scuola statale della zona. Per realizzare il progetto che ho portato avanti in aula con i bambini mi è stato proposto di partire da uno degli obiettivi dell'agenda 2030, scegliendo di conseguenza la letteratura adatta per affrontare il tema.

Partendo quindi da un tema a me caro e di grande attualità come quello della migrazione e trovando conferme della necessità di affrontarlo nella lettura degli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, ho deciso di perseguire questo obiettivo.

Ho realizzato quindi il mio intervento con lo scopo di sensibilizzare e far comprendere l'importanza e la necessità di conoscere la migrazione e di essere in grado di creare un dialogo autentico per l'accoglienza e l'integrazione. Tutto il progetto si basa quindi sulla necessità di affrontare un tema attuale e presente nelle nostre scuole, quello della migrazione. Si è tenuto conto della necessità di sensibilizzare sul tema, anche per il raggiungimento di un obiettivo dell'Agenda, e sul dialogo, strumento fondamentale nell'ambito educativo.

Per la realizzazione dell'intero progetto ho utilizzato la letteratura per l'infanzia come terreno fertile per l'incontro e il dialogo. Un linguaggio vicino alla sensibilità e alle conoscenze dei bambini che permette loro di esperire nuovi concetti e diverse realtà, per costruire una coscienza collettiva aperta all'altro.

I libri diventano strumenti di conoscenza ed informazione, ma anche spazi mentali in cui poter sperimentare nuove conoscenze e nuove possibilità.

I cittadini hanno bisogno della biblioteca pubblica non solo come luogo di lettura e come punto di riferimento privilegiato per ottenere informazioni, ma anche come spazio pubblico che nell'utilizzo degli stessi strumenti e delle stesse collezioni diventa spazio mentale comune in cui sono favoriti gli scambi tra i gruppi e le categorie sociali diverse (Luatti, 2009, pg. 121)

Eccellente esempio di un progetto che intende promuovere la lettura e far in modo che diventi strumento di tutti è il progetto "Nati per Leggere". Il centro non è lo Sviluppo Sostenibile ma ho voluto citarlo in quanto il pensiero da cui nasce è quello che la letteratura sia strumento fondamentale, necessario fin dalla nascita per una crescita sana ed equilibrata della libertà di pensiero ed espressione. Nato dalla volontà di diverse associazioni si fra promotore, attraverso le biblioteche, le librerie e le scuole di un pensiero che vede la letteratura al centro come strumento di inclusione, incontro e condivisione.

Luatti (2009) sottolinea anche come i libri possono essere strumento per l'educazione alla cittadinanza. all'accoglienza e al dialogo non solo considerando le diverse realtà che descrivono ma anche usandoli come strumenti critici per leggere la nostra realtà, decentrando il punto di vista e rispecchiando allo stesso tempo il vissuto del lettore.

Punto fondamentale quindi di tutto il lavoro è la necessità di trovare nuove modalità per l'educazione allo Sviluppo Sostenibile attraverso l'utilizzo di uno strumento valido ed interessante come la letteratura per l'infanzia.

1.4 Emergenza educativa e sensibilizzazione

I nostri bambini e bambine sono immersi in una società nella quale la migrazione è un tema su cui riceviamo notizie quotidianamente. In televisione ogni giorno ci sono servizi sui flussi di migranti che raggiungono i nostri territori ed è un tema dibattuto moltissimo a livello politico ormai da diversi anni. Per sapersi orientare e muovere in tutte queste notizie e in questo contesto moderno così fluido bisogna avere gli strumenti giusti. I bambini che sono in grado di comprendere e avere una particolare sensibilità sul tema si spera possano essere futuri adulti in grado di affrontare i cambi della società nel modo più adeguato, apportando cambiamenti reali e lasciando la propria impronta nel mondo.

Per fare questo è importante offrire ai bambini una modalità di fruizione vicino a loro, che faccia leva su un tipo di linguaggio che conoscono e usano quotidianamente. Per questo l'intero progetto è stato svolto costruito attorno allo spazio dialogico creato dalla letteratura per l'infanzia, in particolare con l'uso di *silent book*, tema che affronterò successivamente in questo elaborato.

La migrazione è un'esperienza che è stata vissuta in prima persona da alcuni dei nostri alunni, oppure dalle loro famiglie. Dobbiamo tenere conto delle loro storie e del loro vissuto, valorizzando e rendendo la loro esperienza risorsa per tutta la classe. In un contesto di società liquida (Bauman, 1999) ed in continuo cambiamento come quello moderno anche i bambini che non hanno esperienza diretta di migrazione hanno la necessità di comprendere il fenomeno e di essere in grado di comportarsi adeguatamente nei confronti di queste persone e di queste situazioni. Molte volte infatti, a causa della composizione eterogenea delle classi, i bambini si trovano a dover fronteggiare da subito situazioni delicate, per cui devono avere la giusta sensibilità e attenzione. Devono essere in grado di comprendere la situazione e di sapersi confrontare con le diversità presenti in classe con atteggiamento aperto, di curiosità e attenzione.

L'obiettivo della scuola è quello di aiutare i bambini e le bambine a prepararsi al futuro che gli aspetta, dobbiamo prepararli a fronteggiare il "mondo esterno" e dobbiamo fornirgli i giusti strumenti per muoversi attraverso.

L'obiettivo più grande, che sottende a tutto il progetto, è quello di operare per incoraggiare una maggiore consapevolezza rispetto all'obiettivo 10 dell'Agenda 2030 "Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni". Questo documento delle Nazioni Unite mira a rendere migliore il mondo in cui viviamo, a porre fine alle ingiustizie e ai problemi che affliggono la società moderna. Sicuramente è un obiettivo ambizioso e difficile da raggiungere. Bisogna però partire da qualcosa di concreto e lavorare con i bambini, facendo crescere in loro una consapevolezza ecocritica in grado di fargli prendere decisioni ponderate e rispettose delle persone e dell'ambiente. Per creare dei cambiamenti incisivi e reali nella società partire da un nuovo tipo di educazione, attento agli sviluppi sostenibili, ambientali e sociali, è il primo passo.

Imparare a svolgere l'incontro e la relazione con le alterità, nelle loro molteplici forme (culturale, sociale, generazionale, di genere...) e nei diversi luoghi e contesti (locali e globali, pubblici e privati, del lavoro e del tempo libero...) in cui esse quotidianamente si esprimono e manifestano, si rivela condizione imprescindibile per la costruzione del cittadino di oggi e di domani, e per rafforzare gli obiettivi di coesione e giustizia sociale propri dell'educazione alla cittadinanza" (Luatti, 2009, pg. 49).

Trovo molto significative queste righe e rileggo appieno la necessità di costruire, insieme ai nostri alunni, ambienti accoglienti, ricchi, stimolanti, in grado di arricchire l'esperienza di ognuno e rendere il nostro mondo un posto migliore.

2. Albi illustrati, Visual Literacy e Migrazione

2.1 La storia del libro di figure

Per affrontare il tema della migrazione ho deciso di utilizzare in aula uno strumento vario e complesso: l'albo illustrato. Grazie al suo intreccio di parole ed immagini si è rivelato uno strumento importante, flessibile e significativo.

“L'albo illustrato è un dispositivo dotato di sue specifiche caratteristiche morfologiche e funzionali, dove confluiscono i linguaggi della scrittura e dell'illustrazione, competenze progettuali, metafore e visioni del mondo, energie che insieme concorrono alla produzione di un oggetto fisico” (Terrusi, 2012, p. 94). L'albo è un oggetto complesso, composto da una parte fisica importante quanto il contenuto. Grazie ai materiali di cui è composto, alle parole e alle immagini propone illimitate possibilità di esplorare il mondo che descrive, dando spunti e possibilità infinite.

Nel mondo moderno in cui viviamo, costantemente bombardati da immagini e messaggi visivi di ogni genere, la riscoperta di un oggetto complesso e ricco come l'albo illustrato, offre la possibilità di educare la nostra attenzione e la nostra capacità di interpretare parole e figure per renderci attenti osservatori ed esploratori del mondo.

L'albo “offre un privilegiato specchio dell'immaginario collettivo” (Terrusi, 2012, p. 94), e per questo, negli ultimi anni, molti albi hanno provato ad affrontare il tema complesso ed attuale della migrazione. Analizzerò più avanti la produzione letteraria per l'infanzia riguardo a questo tema, mi preme sottolineare come l'albo si faccia specchio della società e rifletta immaginari collettivi sul mondo, sulle tematiche di attualità ma anche sulla stessa idea di infanzia.

Nella lunga storia della letteratura per l'infanzia possiamo notare come le immagini siano state spesso presenti ma perlopiù utilizzate come cornice e come decorazione puramente estetica. L'obiettivo era quello di chiarire alcuni contenuti del testo, con intento quindi didascalico, e renderli appetibili al pubblico ai quali erano rivolti. Le immagini sono state per lungo tempo

complemento del testo e del contenuto, ornamento delle storie per i bambini, per aiutare la comprensione e la fruizione del libro.

Nel 1967 viene inaugurata la prima edizione Biennale dell'illustrazione di Bratislava per ragazzi. Questo passo è il risultato di un lungo lavoro di cambiamento culturale e sociale che, all'interno della letteratura per l'infanzia, testimonia l'affermarsi di una nuova coscienza pedagogica e didattica (Terrusi, 2012, pg. 25). Le immagini non sono più il contorno del testo ma diventano, anche grazie al progresso delle tecniche tipografiche (Boero, De Luca, 2016), possibilità per gli autori e gli illustratori di esprimersi utilizzando diversi linguaggi ed esplorando infinite possibilità creative.

In Italia una delle figure che si rende portavoce di questa nuova idea dell'illustrazione è Rosellina Archinto (1933) fondatrice, nel 1966, della casa editrice Emme Edizioni. "L'obiettivo che Rosellina si prefigge è di far libri rivolti alla prima infanzia, ai bambini che non sanno ancora leggere; libri che abbiano immagini e testo di alto livello artistico e letterario; libri scelti, tradotti e pubblicati con la stessa cura e ricerca di eccellenza dedicata alla letteratura *tout court*" (Terrusi, 2012, p. 30).

Emme Edizioni nasce per offrire ai bambini testi e immagini di qualità, rinnovando un panorama abbastanza obsoleto e polveroso, in cui le immagini ed i testi offerti erano perlopiù stereotipati e con intenti didascalici.

Ovviamente ci sono state alcune eccezioni prima della fondazione di Emme Edizioni. Una delle più significative è l'opera di Bruno Munari (1907-1998). Fin dagli anni quaranta infatti Munari ha portato avanti un lavoro di studio e innovazione progettuale anche nell'ambito editoriale, proponendo soluzioni innovative ed originali. Munari crea libri sperimentali, cambiando materiali, illustrazioni, contenuti, e rivoluziona il rapporto tra libro e lettore, dando la possibilità a quest'ultimo di interagire direttamente con l'oggetto. Famoso esempio di questa sua sperimentazione sono i *Prelibri*, una collezione di piccoli libri in formato 10 x 10 cm pensati per i bambini che ancora non sanno leggere, assemblati con diversi materiali per offrire una varietà di stimoli, sensazioni ed emozioni. Nel 1960 illustra l'edizione di Einaudi di *Favole al telefono* di Gianni Rodari. Munari collabora anche con diverse case editrici, in particolare con

Einaudi, per la realizzazione di collane di libri per l'infanzia innovativi e pieni di gusto estetico e letterario. Nel 1972 nasce, per Einaudi, la collana Tantibambini, celebre collana che porta avanti la pubblicazione, in collaborazione con diversi autori, tra cui Gianni Rodari, di libri destinati a nuovi lettori, liberi di esplorare il mondo attraverso l'esperienza letteraria.

Emme Edizioni diventa anche l'editore dei libri di Iela ed Enzo Mari, che nel 1967 realizzano *Il palloncino rosso* “ [...] dove una narrazione circolare, senza inizio né fine, sviluppata solo nelle immagini, senza testo, racconta le metamorfosi del mondo naturale” (Terrusi, 2012, p.34). L'innovazione della coppia di autori è quella di cercare di presentare la metamorfosi, tema importante e molto utilizzato nella letteratura per l'infanzia, affidando il racconto alle sole immagini, dando la possibilità quindi ai bambini in età prescolare di approcciarsi al libro e di rimanere affascinati dalla storia e dalle molte possibilità interpretative che questo tipo di narrazione offre.

Emme edizioni si fa portavoce anche del panorama letterario internazionale e pubblica, nel 1967, il celebre *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (1910-1999). La storia è quella di due macchie di colore che fanno amicizia, giocano insieme e vivono mille avventure. Il libro cambia radicalmente il modo di fruizione della storia, le immagini infatti sono elemento narrativo centrale senza le quali la comprensione della storia stessa sarebbe difficile. L'albo suscita, nel panorama italiano come nel panorama internazionale, entusiasmo e resistenza, (Terrusi, 2017, pg.35) creando dibattito tra i genitori e gli educatori che non sono subito convinti della novità editoriale.

Un'altro albo portato in Italia dal lavoro di ricerca e innovazione di Rosellina Archinto è *Nel paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak. La storia di Max, bambino ribelle che viene relegato in camera per punizione, dove inizia il suo viaggio verso la terra dei mostri selvaggi, suscita non poche resistenze da parte di genitori ed educatori preoccupati dalla narrazione di questa storia “selvaggia”.

In questo paragrafo ho cercato di delineare esempi celebri e conosciuti, veri innovatori in campo editoriale, storia dell'albo illustrato, oggi uno dei prodotti di punta del mercato editoriale per l'infanzia.

Al giorno d'oggi possiamo dire che la letteratura ha aperto nuovi orizzonti e ha dato la possibilità ai bambini, ma non solo, di fruire di oggetti esteticamente validi e accattivanti, che propongono non solo testi significativi ma un'esperienza di lettura che coinvolge diversi aspetti e competenze, da quella di lettura alla competenza estetica ed espressiva. I bambini, e gli adulti con loro, possono esplorare, sperimentare e giocare attraverso materiali, testi e immagini.

“Parlando di albi illustrati, si potrebbero individuare tre dimensioni interdipendenti, indistinguibili, intimamente collegate tra loro: la potenza letteraria, lo sguardo estetico e la dimensione educativa” (Dallari, 2013, p. 87).

Dalle parole degli autori (Dallari), si evince come il libro diventi strumento di fruizione letteraria ma anche estetica, un intreccio di dimensioni che allarga notevolmente i significati ed apre a nuove opportunità.

L'albo è strumento che intreccia questi tre aspetti, proponendo testi di qualità, accompagnati, integrati e ampliati da immagini potenti ed evocative per offrire ai bambini una visione privilegiata sul mondo che li circonda. Ovviamente non tutti i prodotti sul mercato sono di eccellente produzione, ma grazie al lavoro di tanti esperti, editori, educatori, docenti, genitori, bibliotecari e appassionati, è possibile orientarsi nel panorama editoriale e proporre ai nostri bambini prodotti di qualità.

Da non sottovalutare anche la dimensione multimediale che stanno prendendo alcuni prodotti editoriali. L'espansione online delle storie, con la possibilità di fruire di materiali inediti, file audio, giochi appositamente creati per la fruizione del libro, credo sia una possibilità da non sottovalutare. L'avanzamento delle tecnologie può essere ulteriore occasione di esplorazione e ricerca, attraverso cui proporre ai bambini un'esperienza significativa, che possa aiutarli ad orientarsi nel panorama sociale e culturale in cui viviamo.

La letteratura diventa in questo modo testimone della società e del periodo storico in cui viviamo.

“L'attuale letteratura per l'infanzia si arricchisce di punti di vista e contenuti propri della società contemporanea ed è complementare alla letteratura popolare” (Campagnaro, 2013, p. 140), proprio per questo gli albi sono

strumenti indispensabili per poter affrontare con i bambini e bambine vari temi, anche di attualità. L'albo utilizza un linguaggio vicino al vivere e al sentire dell'infanzia per offrire un punto di vista privilegiato sui temi che più permeano la nostra società e che tutti hanno il diritto di comprendere.

2.2 La Visual Literacy e le immagini

Una definizione di Visual Literacy è stata coniata da Debes nel 1969:

Visual literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, and symbols natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communications (Debes, 1969).

Sul finire degli anni '60 è così che John Debes, fondatore dell'International Visual Literacy Association, definisce la Visual Literacy. Ancora oggi però, all'interno della comunità scientifica, non esiste un accordo preciso sulla definizione di VL, e anche l'associazione stessa, grazie agli studiosi e agli esperti che ne fanno parte, continua il suo lavoro di ricerca e perfezionamento della definizione, oltre a proporre un lavoro di informazione e sensibilizzazione sul tema.

Possiamo concordare però sul fatto che la Visual Literacy riguardi un insieme di competenze che permettono ad una persona di discriminare, comprendere ed interpretare i fenomeni visivi, sapendo anche comunicare attraverso di loro.

In questa definizione si fa riferimento anche ad altre esperienze sensoriali oltre a quella visiva. L'osservazione delle immagini viene vista come un processo complesso che non richiede una semplice visione ma che integra diverse capacità sensoriali di esplorazione, costruzione del significato ed interpretazione.

Verrebbe spontaneo pensare che nella società moderna, dove siamo continuamente esposti a tanti tipi di immagini, dalla televisione, al telefono, alle pubblicità, ai social e così via, tutti abbiano la capacità di comprendere e

interpretare un messaggio visivo. Eppure i bambini di oggi sembrano meno attrezzati e pronti a comprendere realmente le figure e ad usufruire degli albi per osservare a fondo tutte le possibilità interpretative offerte da un prodotto estetico di qualità.

“La bulimia iconica in cui siamo immersi disorienta e mette a dura prova la nostra capacità di leggere ed osservare con attenzione ciò che ci circonda” (Dallari, 2013, p. 7). Essere esposti in grande quantità e continuamente a moltissimi messaggi visivi non comporta la capacità di saperli osservare ed interpretare, anzi. Nella società contemporanea siamo portati ad usufruire di questi messaggi iconici velocemente, con tempi di lettura non adeguati, che ci permettono di cogliere al volo il significato ma non ci danno modo di interpretare, ragionare, pensare.

I bambini, nati in questa società fluida, spesso non hanno gli strumenti e tantomeno il tempo per sviluppare le competenze di Visual Literacy. Dovremmo, come educatori, essere capaci di far leva sulle capacità che i bambini acquisiscono grazie alle immagini cui sono sottoposti ogni giorno, e dargli modo di ritagliarsi il tempo, offrendo loro gli stimoli e gli strumenti giusti, per osservare lentamente, per guardare, interpretare e costruire il significato di ciò che vedono.

“Ecco, forse è proprio da qui che è bene ripartire: dalla contemplazione di un’immagine, dal calore di un’emozione, dalla seduzione di una storia, dall’incanto di una narrazione” (Dallari, 2013, p. 8). Dall’esperienza gratificante e significativa della lettura vale la pena ripartire. Da un’educazione che offra ai bambini la possibilità di fermarsi, osservare e costruire, insieme ai compagni, la propria interpretazione, dando voce alle emozioni che suscita.

In questo contesto trovo quindi molto significativo l’uso dell’albo illustrato nelle nostre classi. Il momento della lettura, individuale ma anche collettiva, è un tempo lento, di cura, che da modo ad ogni bambino di concentrarsi su di sé e sull’esperienza che sta vivendo.

“Tutta la letteratura e tutta la letteratura per l’infanzia è fatta di immagini” (Grilli, 2020, p. 177), per questo gli albi illustrati possono essere strumenti privilegiati non solo per l’educazione all’osservazione e all’analisi di immagini, ma anche

per la costruzione di immagini mentali, che con i giusti strumenti e i giusti tempi possono trasformarsi in conoscenze, abilità e sensibilità.

Come ho sottolineato nel paragrafo precedente gli albi illustrati si fanno specchio della società e affrontano, utilizzando un linguaggio e uno stile coinvolgente ed interessante per i bambini, molti temi diversi, anche controversi e di grande attualità. In questo senso l'utilizzo dell'albo in aula diventa esercizio per affinare ed allenare le capacità di "alfabetizzazione visiva" ma anche momento di co-costruzione degli apprendimenti, di discussione, di confronto, di ascolto e di crescita.

"L'illustrazione [...] non è fatta dalla sola immagine ma anche da tutti gli elementi visivi" (Grilli, 2020, p. 182), e questi elementi (colori, simboli, immagini, riferimenti) vanno riconosciuti e compresi per essere poi interpretati e resi apprendimenti, emozioni e pensieri. Quando abbiamo tempo e modo di soffermarci su un'immagine e comprenderla appieno ci sono diversi elementi che toccano la nostra sensibilità. Sicuramente i dettagli visivi che osserviamo, ma anche le emozioni che questi suscitano in noi, l'esperienza tattile o uditiva che leghiamo all'osservazione di quella particolare immagine. Per saper riconoscere e poi costruire la nostra interpretazione dobbiamo essere consapevoli di questi aspetti e allenarci nel loro riconoscimento. Per questo motivo l'utilizzo degli albi illustrati diventa un momento di esercizio, all'interno di un contesto coinvolgente, motivante, significativo. Le immagini hanno il potere di tenere insieme i nostri sensi simultaneamente e di impressionare visivamente le nostre emozioni, non possiamo non tenerne conto nella proposta di una lettura in una delle nostre classi.

Un'altro aspetto significativo che va tenuto in considerazione quando si propone una lettura in classe, e che non possiamo sottovalutare, è la relazione all'interno del quale viene proposta. Un adulto, un insegnante, un educatore che propone la fruizione di un prodotto quale l'albo illustrato sta costruendo con i suoi interlocutori uno spazio privilegiato di dialogo, conversazione e relazione.

"L'albo si attiva realmente solo durante la relazione, la lettura ad alta voce e l'incontro con il lettore" (Terrusi, 2012, p. 134). E' nella relazione, nella lettura e nella condivisione che l'albo mette a frutto interamente le sue potenzialità.

Nell'incontro con i bambini ci rendiamo conto di come le immagini prendono vita, di come le terre della fantasia riaprono le porte per portarci in luoghi che mai avremmo immaginato.

2.3 Una rivoluzione silenziosa

Nell'ambito di questo progetto ho deciso di concentrarmi su un particolare tipo di albi illustrati: i *silent book*.

Genere piuttosto recente i *silent book* affidano la narrazione interamente alle immagini, senza ricorrere al testo e alle parole. La storia si dipana in una sequenza di tavole grafiche, realizzate con le più disparate tecniche grafiche. Alcune parole possono essere presenti, sicuramente il titolo, l'autore, la casa editrice, ma lo sviluppo centrale della storia è affidato alle narrazioni visive. La lettura di un *silent book* quindi non richiede solamente l'utilizzo della capacità di lettura ma anche l'uso delle capacità di "alfabetizzazione visiva" che, come accennato precedentemente, richiede allenamento e sviluppo di attenzione e di molteplici altre abilità.

Nel contesto anglosassone ci si riferisce a questo tipo di narrazioni principalmente con il termine di *wordless book* (libro senza parole), *silent narratives* (narrative silenziose) o *wordless picturebook* (libro di immagini senza parole). La fortuna del termine *silent book* nel contesto italiano lo dobbiamo forse alla brevità del termine e all'esplicito richiamo al silenzio dovuto all'assenza di parole, termine evocativo e d'impatto. La diffusione di questo termine può anche essere correlata alla visibilità internazionale che gli ha dato il progetto "Libri senza parole destinazione Lampedusa/Silent Books Final Destination Lampedusa" avviato da IBBY Italia nel 2012. Il termine *silent book* risulta particolarmente evocativo, e rimanda ad una dimensione di silenzio e osservazione, oltre che a rimandare alla lettura silenziosa, momento intimo e personale dove ognuno si crea le proprie immagini mentali e le proprie interpretazioni.

La tradizione di raccontare per immagini la possiamo riscontrare fin dall'epoca preistorica con le pitture rupestri. Eccellente esempio sono le grotte di Lascaux dove le pareti sono affrescate con diverse scene della vita rupestre dell'epoca.

Nella storia antica troviamo moltissimi altri esempi di narrazione per immagini: dalle tombe decorate dei faraoni egizi agli affreschi greci, dai bassorilievi romani ai mosaici etruschi, dai sepolcri paleocristiani ai mosaici bizantini. La narrazione

per immagini ha quindi radici antiche di cui il libro di figure e il *silent book* sono le più recenti evoluzioni.

Nel medioevo le miniature richiedono moltissimo lavoro e diventano esercizio d'arte e di precisione, che rende i libri dell'epoca veri e propri prodotti artistici di grandissima qualità. La professione del miniaturista è un compito impegnativo che richiede studio, cura e pazienza.

Nel 1455, con l'invenzione della stampa a caratteri mobili, i libri sono più facilmente riproducibili ed è anche più semplice inserire nel testo diverse immagini. Il primo libro illustrato dato alla stampa è *Der Edelstein* (La gemma), un raccolta di fiabe che comprende anche qualche tavola illustrata. (Terrusi, 2012, pg. 28)

Nel 1677 viene pubblicato, a La Rochelle per i tipi di Pierre Savourette, il *Mutus Liber*, famoso testo di alchimia che espone i principali principi alchemici in 15 ricche tavole praticamente prive di testo. Sul frontespizio troviamo la dicitura latina: "*Mutus liber, in quo tamen tota Philosophia hermetica, figuris hieroglyphicis depingitur, ter optimo maximo Deo misericordiae consecratus, solisque filiis artis dedicatus, authore cuius nomen est Altus*". Traducibile in italiano come: "*Il Libro Muto, nel quale l'intera filosofia ermetica viene rappresentata in figure geroglifiche, consacrato al tre volte massimo ottimo Dio misericordioso, e dedicato ai soli figli dell'Arte, da un autore il cui nome è Altus*". Oggetto decisamente particolare il *Mutus liber* prevede che i lettori già possiedono delle conoscenze alchemiche ma lascia che la decifrazione dei vari passaggi sia inferita attraverso le immagini, lasciando al lettore un velo di mistero e il compito arduo dell'interpretazione. (Terrusi, 2012, pg.30)

Il libro senza parole, nel vero senso del termine, è il rivoluzionario *wordless book*, inventato dal predicatore battista riformato Charles H. Spurgeon nel 1866. (Terrusi, 2012, pg.31) Il libro si compone inizialmente di tre semplici pagine, senza testo, ognuna di un diverso colore: una nera, una rossa e una bianca. L'obiettivo del libro è quello di essere utilizzato per il catechismo del popolo, che lo può leggere facendo riferimento a ciò che conoscono, alla loro fede, tenendo conto che ogni colore ha un particolare significato: il nero rappresenta lo stato di peccato in cui si trova l'umanità, il rosso rappresenta il sangue di Gesù mentre il

bianco invece la giustizia di Dio. Questo insolito libro ha un enorme successo, si diffonde in tutto il mondo e diventa strumento per l'educazione non solo di bambini ma di moltissime persone, facendosi strumento propagandista di enorme potenza. Il successo del libro lo si deve alla corrispondenza colore-concetto che presenta, creando "testi" che tutti i fedeli, anche gli illetterati e i bambini riescono a seguire e memorizzare.

Con l'avvento del cinema e della fotografia le immagini acquistano ancora più spazio nella nostra cultura, scatenando anche diversi studi sulla realizzazione di strumenti visivi efficaci che riproducono fedelmente il movimento. La dimensione "silenziosa" la possiamo trovare anche nel cinema, con la realizzazione dei film muti, che affidano l'intero racconto e lo svolgimento della storia alla sequenza di scene ed immagini.

Gli anni Trenta del Novecento sono, in particolar modo per il contesto americano, anni ricchi di innovazioni e di nuove pubblicazioni senza parole. Autori come Lynd Ward e Rockwell Kent (Terrusi, 2017), come d'altronde altri autori europei, decidono di realizzare diversi libri senza parole utilizzando immagini nere, cupe, che riflettevano il periodo di crisi che in particolare l'America stava attraversando.

Nel contesto italiano nascono, negli anni Cinquanta, dal genio Bruno Munari, i *Libri illeggibili*. Questi particolarissimi libri, prodotti di design, abbandonano ogni testo e sono composti da pagine di colori, grammatura e forme diverse le une dalle altre. L'esplorazione dei *Libri illeggibili* è un'esperienza estetica che ogni lettore può affrontare nel modo che ritiene più adatto.

Per restare nel contesto italiano un punto di svolta, come era già stato sottolineato, è la fondazione dalla casa editrice Emme Edizioni nel 1966 da parte dell'editrice Rosellina Archinto. Archinto si fa portavoce di un rinnovamento culturale, sociale ed educativo che porta alla scoperta di nuovi prodotti editoriali, esteri e non solo. A lei si deve la pubblicazione dei lavori di Iela ed Enzo Mari, *silent book* semplici ma ricchi di spunti grafici e narrativi interessanti che tutt'oggi i bambini, come anche i docenti, i bibliotecari ed i genitori, continuano ad apprezzare.

Nel 1980 viene pubblicato da Franco Maria Ricci il *Codex Seraphinianus* (Terrusi, 2012), enciclopedia di un mondo immaginario che non possiamo definire esattamente muta, ma che presenta un alfabeto stravagante mai visto, che ancora oggi è oggetto di molte teorie interpretative diverse. Ho deciso di inserire questo esempio per la prospettiva particolare che ne possiamo ricavare. Le parole non sono in realtà assenti dal testo, ma noi non siamo in grado di decodificarle. In questo senso le immagini diventano centrali e di fondamentale importanza per cercare di comprendere cosa questo particolarissimo albo vuole comunicarci.

Tra la fine del secolo scorso e l'inizio del nuovo millennio, nel contesto italiano, i *silent book* cominciano ad essere presenza costante, con la pubblicazione di nuovi titoli, anche internazionali, e la riscoperta e la ristampa di grandi classici da tutto il mondo.

Nel nostro contesto nazionale possiamo parlare di una data di svolta nel 2006 (Terrusi, 2012), quando la casa editrice milanese Topipittori decide di pubblicare l'albo *Chiuso per ferie* di Maja Celija. La pubblicazione di questo libro senza parole dà il via ad altre ristampe e porta alla pubblicazione del *Catalogone*, rivista nata con lo scopo di educare e sensibilizzare alla lettura, in particolar modo con l'utilizzo di albi illustrati.

Mi soffermo, per dare un'idea dell'offerta di *silent book* più contemporanea, sul lavoro di tre grandi artisti che sono diventati punti di riferimento, tra la fine degli anni '90 e i primi anni '00, per quello che riguarda le storie senza parole: David Wiesner, Shaun Tan e Suzy Lee. Questi tre autori hanno pubblicato diverse storie senza parole e sono diventati, nel panorama mondiale, veri e propri luminari di questo tipo di pubblicazioni.

David Wiesner è uno degli autori più conosciuti e più amati di *silent book*. Vincitore di numerosi premi, ha realizzato alcuni dei Silent Book più conosciuti come *Flotsam*, *Tuesday* e *Mr. Ubik!*. La realizzazione di questi capolavori richiede un intenso studio, motivo per il quale i lavori di Wiesner hanno una gestazione particolarmente lunga, ma motivo anche per cui i suoi libri sono dei capolavori grafici, attenti ad ogni minimo dettaglio. Nelle immagini realizzate da

Wiesner nulla è lasciato al caso e anche il più piccolo elemento nasconde un suo significato.

Shaun Tan è un illustratore diventato famoso grazie alla sua graphic novel *L'approdo*, vincitrice di numerosi premi anche internazionali. Shaun Tan realizza i suoi lavori utilizzando moltissime tecniche diverse che permettono di trasmettere un messaggio estetico ma anche comunicativo diverso in ogni storia che presenta. Dal suo libro *Oggetti smarriti* ha realizzato anche un cortometraggio che gli è valso, nel 2011, la vincita del Premio Oscar.

Suzy Lee invece è un'artista coreana, conosciuta ormai in tutto il mondo, che ha realizzato diverse illustrazioni vincitrici di premi prestigiosi. Uno dei suoi lavori più conosciuti è la cosiddetta "Trilogia del Limite" composta da tre albi: *Mirror*, *Wave* e *Shadow*. In queste storie senza parole la rilegatura del libro diventa elemento centrale che divide la protagonista, da un lato, e le storie create dalla sua immaginazione dall'altro.

L'offerta contemporanea è continuamente in crescita e la fortuna dei Silent Book è sempre più grande.

Una delle grandi domande che accompagna l'uso di questi prodotti è: "Per chi sono questi libri? Sono destinati a più lettori possibili, a lettori più diversi e distanti possibile" (Terrusi, 2017, pg. 15). E forse questo è anche uno dei grandi motivi della sempre più attenzione dedicata alle storie senza parole. La possibilità di essere fruiti da bambini, adulti, persone di ogni età e lingua li rende prodotti universali, capaci di stregare e ammaliare attraverso l'esperienza letteraria senza quella barriera che alle volte le parole possono creare. Questi libri, queste storie, parlano a tutti e diventano occasione di incontro, scambio e confronto. Sicuramente non esiste un modo unico ed equivoco per leggere la storia, ma questa è la grande ricchezza di queste opere d'arte.

La libertà di sperimentazione in questi libri è una garanzia di diritto: la loro molteplicità si oppone all'omologazione del pensiero, è resistenza attiva all'impoverimento del linguaggio, contrasta i meccanismi di indifferenza e separatezza fra le persone, la chiusura delle frontiere e delle prospettive del sogno, in favore di aperture e nuove

esplorazioni capaci di mostrarci come l'immaginario collettivo contenga al suo interno infinite possibilità di guarigione, crescita e trasformazione (Terrusi, 2017, p. 13).

I libri senza parole possono diventare strumenti democratici, per dare a tutti la possibilità di esprimere la propria opinione, costruire la propria interpretazione e condividerla con chi nella stessa esperienza ha notato cose diverse, interpretando la storia in modo diverso e arricchendo quindi il punto di vista degli altri. Proprio per questi motivi non credo che in realtà si possano confinare i *silent book*, ma i libri in generale, dentro una rigida categoria d'età. Come ha dichiarato la casa editrice spagnola Media Vaca: “ non sappiamo, nè vogliamo, dare un'età ai bambini; ci sono bambini e bambini di tutti i tipi, e la barriera che li separa dai grandi non è sempre chiara” (Terrusi, 2017, p. 62). Alle volte questa tendenza ad ordinare i libri in categorie rigide può diventare un limite invece che un'opportunità, rischiando di precludere un'esperienza di lettura nuova ed interessante ad un pubblico che qualcuno non ha ritenuto adatto.

Un'altra delle grandi domande che accompagna questi prodotti è l'apparente difficoltà che il loro utilizzo sembra suscitare. Come posso leggere, magari ad una classe, un libro privo di testo?

Le possibilità sono diverse e vanno ovviamente decise sulla base dei bambini e dei docenti a cui viene proposta questa esperienza. Si può proporre la lettura di un albo senza parole guardando dapprima in successione tutte le tavole in silenzio e successivamente commentando la storia per intero, oppure soffermandosi su un'immagine alla volta e guidando i bambini al suo commento, costruendo insieme di immagine in immagine la storia.

“Il ruolo dei mediatori si rivela sempre decisivo per favorire l'incontro fra libri e bambini e per formare, nutrire e potenziare una mentalità critica attenta alle culture d'infanzia” (Terrusi, 2017, p. 54). Come ci suggerisce Terrusi dobbiamo quindi innanzitutto tenere in considerazione il nostro ruolo come docenti e mediatori dell'esperienza di lettura. Come è già stato detto l'albo illustrato mette a frutto le sue potenzialità nell'incontro con il lettore, che in alcuni casi va favorito e sostenuto. Dobbiamo tenere conto poi che, in modo particolare con i

silent book, ma in realtà con qualsiasi libro, ogni bambino, come ogni adulto, ha un'incontro, un dialogo, un'esperienza diversa. Molte volte quindi dobbiamo anche osservare come i nostri studenti si avvicinano al libro e accettare dal loro comportamento i suggerimenti che ci danno per un'esperienza di lettura ricca e significativa. Si può dire che “ Il silent book contiene quindi in sé le istruzioni per la sua corretta fruizione” (Terrusi, 2017, p. 29) e dobbiamo lasciarci andare del tutto all'esperienza per poterne fruire nel miglior modo possibile.

La lettura di un *silent book* rompe alcuni equilibri tradizionali, in cui l'adulto detiene la conoscenza del codice scritto e aiuta il bambino ad entrare nella decifrazione di questo codice sconosciuto o ancora di difficile interpretazione. Nella lettura degli albi senza parole invece questo equilibrio è rovesciato: “Leggere insieme un libro senza parole scompiglia le gerarchie fra lettori affidando ai bambini stessi il ruolo di primi interpreti e facendo sembrare a volte fuori luogo e fuori tema le domande - è successo - di chi si preoccupa solo della verifica cognitiva e rischia così di semplificare o perdere il filo poetico del discorso” (Terrusi, 2017, p. 17), dobbiamo dare spazio all'interpretazione dei bambini, non solo alla mera comprensione di ciò che avviene, ma anche alle emozioni che questo suscita, alle inferenze che i bambini fanno e al significato che attribuiscono alle scene.

I *silent book* sottolineano come sia importante soffermarsi sull'esperienza personale e non solo sulla comprensione della storia. Per educare lettori sensibili e attenti dobbiamo dare loro la possibilità di fare esperienze significative di lettura, dove si possano totalmente immergere nel libro, senza la preoccupazione della verifica cognitiva. In questo discorso si inserisce anche il tipo di lavoro che si può realizzare a partire dalla lettura di un *silent book*. L'assenza di parole è un valore aggiunto, di conseguenza penso che la verbalizzazione della storia possa essere, in alcuni casi, un lavoro interessante ma non l'unica risposta che il lettore può dare davanti a questi albi. Il dialogo, la co-costruzione, la drammatizzazione, la produzione artistica possono essere anche queste possibilità di lavoro con i libri senza parole che offrono al bambino la possibilità di esprimersi attraverso diversi linguaggi e scoprire magari anche

quello che più si addice alla sensibilità di ognuno. Come dice Marcella Terrusi (2017) “I modi di leggere sono tanti quanti i lettori e i libri moltiplicati fra loro” (p.47) e questo comporta che le risposte sono altrettante, che non si possono estinguere nella sola verbalizzazione o comunque in un solo tipo di risposta accettata.

Proprio per la loro natura poliedrica e mutevole in questo lavoro una delle parti più difficili è stata quella di scegliere quali libri proporre e come dare significato alla loro lettura. Più avanti spiegherò come ho deciso di utilizzare i *silent book* e quali attività ho proposto ai bambini coinvolti nel progetto.

2.4 Dialogo e immagini

L'intervento che ho proposto, come ho già sottolineato, si inserisce all'interno di un progetto più ampio, il progetto "Green Dialogues". Come si può comprendere a partire dal nome del progetto, il dialogo ricopre un ruolo di spessore. Per questo motivo mi sono interrogata sulla possibilità di utilizzare il dialogo per la co-costruzione di pensieri e riflessioni sulla migrazione a partire dalla lettura di libri senza parole. Come ho già sottolineato la verbalizzazione non è l'unica risposta possibile alla lettura di un *silent book*, per questo ho poi proposto ai bambini diverse attività che coinvolgessero più linguaggi e dessero loro modo di esprimersi. Allo stesso tempo però ho cercato di creare, prima, durante e dopo la lettura un dialogo con i bambini, in modo che ci fosse intanto la condivisione delle visioni di ognuno e successivamente la costruzione, di gruppo, di significati e conoscenze a proposito della migrazione.

In questo senso il dialogo è diventato strumento fondamentale e importantissimo del mio stare in classe. Come dicono Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2015), "Il discorso in classe e il linguaggio che lo caratterizza possono essere considerati il punto di incontro tra processi comunicativi e sociali da un lato, e aspetti cognitivi" (p.63). Il processo comunicativo, in particolare ci riferiamo al dialogo che avviene in classe, ma vale per ogni discorso o dialogo, diventa punto di incontro tra processi comunicativi e sociali, che sottendono quindi alla situazione sociale e culturale dei bambini della classe, e processi cognitivi, in cui i bambini elaborano pensieri e conoscenze, per verbalizzare a modo loro.

In questo senso il dialogo diventa momento importante di sintesi in cui i bambini convogliano il loro essere, il loro pensare e il loro agire. Per questo motivo ritengo il dialogo uno strumento potente, in grado di creare ponti tra bambini, docenti, pensieri, credenze e conoscenze.

L'utilizzo di un libro senza parole invece di essere un limite alla costruzione di questo dialogo è invece un incentivo. L'assenza di parole costringe i bambini, ma anche i docenti che gli accompagnano in questa scoperta, a trovare le

parole per esprimere, descrivere ed esplorare ciò che vedono, costruendo e indovinando i significati nascosti nelle molto particolareggiate immagini.

Gli albi illustrati senza parole sono immersioni silenziose nella cultura delle immagini e spesso pronunciano discorsi metatestuali sulla circolazione delle immagini (Dallari, 2013, pg. 28). Il “silenzio” dei libri che ho deciso di utilizzare è un silenzio ricco, denso, pieno di significati che si rendono man mano concreti nell’interazione con il libro, tra i bambini e gli adulti che decidono di interrogare le immagini e ricercare i significati sottesi.

Sicuramente la lettura di un *silent book* è anche esercizio di empatia, di ascolto e di lavoro di gruppo. Soprattutto in classe i significati vanno co-costruiti e condivisi con tutto il gruppo, ma anche nella lettura autonoma bisogna essere in grado di mettersi in gioco ed entrare in relazione con i significati più profondi del libro, dando modo alle immagini di raccontarci storie, valori, concetti vecchi e nuovi che prendono vita e si modellano sul lettore che decide di ridargli vita.

L’ascolto, il dialogo, l’attenzione, sono tutte capacità fondamentali nella vita di classe ma non solo e con l’utilizzo di questi particolari libri si allenano tutte, dando spazio al bambino, permettendogli di vivere una relazione positiva e incoraggiante, dove non è richiesto loro di decodificare parole e concentrarsi sul loro significato, ma di interagire con il libro, con i compagni e con l’adulto, dando forma alla propria sensibilità e alle proprie conoscenze.

“[...] centrale il ruolo della comunicazione come negoziazione discorsiva quotidiana che riguarda anche i modi di pensare e di ricordare” (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2015, p.68). Per questo il dialogo va valorizzato, sostenuto e allenato, offrendo la possibilità ai bambini di esprimersi al meglio per essere in grado di aprirsi alla relazione, alle opportunità e alla condivisione.

2.5 SDG's e Silent Book

I *silent book* sono strumento importante ed interessante anche legati, nell'ambito del progetto "Green Dialogues", agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs). Si possono legare a diversi degli obiettivi del documento, per esempio il 4 (Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti) e il 10 (Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni) ma risultano possibilità infinite di dialogo e lavoro ecocritico a partire da temi diversi.

Sicuramente i *silent book* offrono un'educazione equa ed inclusiva, che diventa quindi opportunità di apprendimento per tutti, in quanto tutti i bambini, qualsiasi età e di qualsiasi cultura, possono avvicinarsi a questi libri spontaneamente ed anche in autonomia, senza barriere linguistiche o di decodifica.

In questo senso infatti ho utilizzato questi libri in un'aula di bambini norvegesi, che non parlavano la mia lingua, e che ho dovuto avvicinare con l'utilizzo della lingua inglese. Il medium delle immagini però mi ha permesso di entrare in relazione con loro e di dare a questi bambini, anche quelli con più difficoltà linguistiche, di comprendere cosa stesse succedendo e di fare ipotesi sullo svolgimento della storia e sulle possibili interpretazioni delle immagini.

Credo quindi che l'utilizzo dei *silent book* possa essere incoraggiato per diventare strumento di inclusione e condivisione, dando modo a bambini e insegnanti, che magari faticano a comunicare anche a causa delle difficoltà linguistiche, di incontrarsi in un territorio condiviso, dove tutti possano sentirsi accolti e competenti, dove ognuno possa dare il suo contributo e sentirsi parte di una comunità di apprendimento.

Parlare di migrazione, sensibilizzare sull'argomento e dare la possibilità ai bambini di riflettere sulle sue cause ma di ipotizzare anche alcune soluzioni, o comunque azioni concrete per dare il nostro contributo, è un'opportunità per parlare di disuguaglianze e di cercare di lavorare per ridurle.

Sono convinta della necessità di partire da un'educazione attenta a questi aspetti, fin dall'infanzia, per poter un giorno avere adulti sensibili ed attenti che

saranno in grado di lavorare ancora più a fondo per raggiungere questi obiettivi tanto ambiziosi.

3. L'esperienza concreta nella scuola

3.1 La ricerca e il progetto "Green Dialogues"

Come anticipato nei paragrafi precedenti il mio progetto di tesi si inserisce all'interno del progetto internazionale "Green Dialogues". Come partecipante al progetto ho avuto la possibilità di svolgere un periodo di studi all'estero, seguendo alcuni corsi alla Western Norway University of Applied Sciences (Høgskulen på Vestlandet) e avendo modo anche di trascorrere un tempo di tre settimane in una scuola locale come tirocinante.

In questo contesto quindi ho svolto il mio intervento. La domanda che mi ha accompagnato in questo periodo di ricerca è stata: si può parlare di temi attuali e complessi come quello della migrazione utilizzando la visual literacy e i *silent book*?

Ho deciso di soffermarmi quindi su due particolari aspetti: la migrazione e gli albi senza parole.

La scelta di questi due focus, che ho poi unito e reso un unico argomento di ricerca, è stata dettata dagli spunti e dalle sollecitazioni che mi hanno colpito durante gli incontri informativi del progetto ma anche durante la frequenza dei corsi specifici all'università ospitante.

Da sempre grande lettrice la scoperta dell'esistenza di albi senza parole è stata per me una grande novità ed un interessantissima sfida. Abituata al compito della decifrazione e della comprensione mi sono trovata spiazzata dal dover questa volta interpretare. Sicuramente anche in un libro "normale" al lettore è richiesta la propria esperienza per poter comprendere il significato profondo di una lettura. L'esperienza diventa, nella lettura di qualsiasi libro, ponte fondamentale per rendere vivo il terreno delle parole, per far entrare la storia nella testa e nel cuore del lettore. Nei libri con le parole però questo processo personale e interpretativo è mediato dal significato efferente del testo.

La sola presenza di immagini, che dà sicuramente un valore importante alla fruizione estetica del libro piuttosto che a quella efferente, mi ha lasciato inizialmente perplessa e in difficoltà. Come si legge un libro senza parole? Lo

avrò letto nel modo giusto? Avrò realmente capito cosa l'autore sta cercando di dire? Quale valore aggiunto può avere per renderlo un genere così prolifico e in espansione?

Nella fruizione di un libro silenzioso l'interpretazione e l'esperienza estetica ed artistica prevalgono su qualsiasi altro aspetto. Non esiste una "ricetta" per leggerlo eppure chiunque ne prenda in mano uno non ha difficoltà a trovare la propria modalità di lettura. Alcuni lo leggono tutto d'un fiato, tornando successivamente sulle singole immagini per carpirne i particolari. Alcuni osservano minuziosamente ogni dettaglio, cercando di non farsi scappare neanche il più piccolo dettaglio. Alcuni decidono di fermarsi solo su alcune immagini, le più evocative e significative. La lettura in gruppo offre poi ancora più possibilità e modalità di fruizione. La condivisione dei diversi modi di fruizioni di queste opere porta alla costruzione collettiva del significato, che espande le possibilità interpretative e apre le porte di diversi mondi e visioni in cui ogni lettore può esplorare, insieme agli altri, i significati più profondi.

Nel momento della lettura, nella ricerca del senso delle immagini e nell'interpretazione dei significati nascosti, la preoccupazione di non aver compreso l'autore o di aver letto il libro nel modo sbagliato scompare. Il lettore viene risucchiato in un mondo fatto di immagini, dettagli e messaggi, a volte nascosti a volte meno. Le esperienze del lettore si legano alle immagini e le connotano di senso. Non ci si chiede più se si è realmente compresa l'opera ma ci si chiede quale delle varie interpretazioni si avvicina di più alle intenzioni originali dell'autore.

Credo che la grandissima potenzialità di questi libri sia proprio la libertà di interpretazione che regalano al lettore. Il suo coinvolgimento è fondamentale e connota in modo irrevocabile la lettura. Chi legge uno di questi libri deve mettersi in gioco, utilizzare le proprie abilità cognitive, interpretative e di osservazione, oltre che le proprie conoscenze ed esperienze per dare vita alla storia che le immagini cercano di rendere concreta. Credo che si debba valorizzare la ricchezza di queste storie, che da alcune immagini generano sempre diverse interpretazioni e toccano la mente e il cuore dei lettori in un modo personale e diverso per ognuno.

Ho deciso di unire questa grande potenzialità estetica ed interpretativa alla necessità di affrontare nelle nostre classi temi di grande attualità come quello della migrazione.

Leggendo l'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile 2030 mi è rimasto particolarmente impresso l'obiettivo 10: Ridurre le disuguaglianze. L'ho trovato un obiettivo ampio e difficile da raggiungere, che tocca tanti aspetti diversi e complessi. Nei vari punti affrontati in questo documento si parla anche di uguaglianza tra le persone e le nazioni. Mi sembra chiaro come in questo momento storico non sia possibile parlare di uguaglianza. Le notizie che arrivano quotidianamente ci mostrano chiaramente come possiamo essere contenti di essere nati nella parte giusta del mondo, mentre molte altre persone non altrettanto fortunate devono combattere ogni giorno per la sopravvivenza alla ricerca di una vita migliore.

Come possiamo tacere ai nostri alunni un argomento così complesso? Credo che il compito di una scuola sia formare gli individui, creando cittadini responsabili e in grado di affrontare le sfide della quotidianità. Se questa è la grande missione della scuola non possiamo esimerci dall'affrontare con i nostri alunni argomenti alle volte spinosi, ma che hanno una ricaduta concreta ed importante sulla vita di ognuno.

Pochi bambini, al giorno d'oggi, possono dire di non aver mai avuto in classe studenti di nazionalità diversa da quella italiana. Questa varietà, ricchezza e grande fonte di sviluppo, porta con sé storie di migrazione non sempre facili, e con cui i nostri alunni, italiani e non, si trovano a fare i conti quotidianamente. Offrire loro la possibilità di confrontarsi su questi temi, di comprenderne cause e conseguenze, di ipotizzare delle "possibili" soluzioni, diventando in questo modo cittadini consapevoli e attivi, credo sia un compito importante di cui la scuola deve farsi carico.

Unendo quindi queste due sollecitazioni mi sono chiesta se fosse possibile affrontare un tema così complesso a partire da libri all'apparenza semplici ma che nascondono tante potenzialità.

Vorrei sottolineare anche come l'utilizzo in sé di questi particolari libri, all'interno di una classe non italiana e in cui la lingua di scambio era l'inglese, sia stato un

passo significativo per provare a ridurre le disuguaglianze che potevano esserci tra i bambini ma anche tra me, l'insegnante, e gli alunni che avevo di fronte.

Le immagini ci hanno permesso di creare un terreno comune, dove la lingua, normalmente un ostacolo difficile da superare, è diventata una difficoltà secondaria. La comunicazione tra di noi è stata intermediata dalle immagini e ci ha dato la possibilità di creare un dialogo sincero, ricco e pieno di spunti interessanti.

3.2 Obiettivo e ipotesi di ricerca

L'obiettivo primario è stato quello quindi di sensibilizzare all'argomento della migrazione, proponendo attività e dialoghi a partire dalla lettura di alcuni *silent book*. Si tratta quindi di una ricerca qualitativa che ha indagato, grazie alla documentazione e ai materiali significativi prodotti dai bambini, la loro sensibilità all'introduzione di questo nuovo argomento di discussione.

Il dizionario Treccani alla voce sensibilizzare propone la seguente definizione:

In senso fig., rendere particolarmente sensibile (una o più persone, un gruppo sociale, una collettività) a un problema, a una situazione, richiamandovi l'attenzione e l'interesse con opportuni mezzi (Dizionario Treccani).

Possiamo quindi dire che l'obiettivo finale del progetto era quello di osservare se i bambini, dopo l'intervento, si potevano dire sensibili rispetto al tema della migrazione. In modo particolare ho analizzato, tramite le conversazioni condotte con loro e i materiali da loro realizzati, se fossero in grado di parlare coerentemente del tema, dando il proprio contributo e portando la propria esperienza personale. Ho anche osservato se i bambini hanno partecipato attivamente alle attività, mostrandosi interessati all'argomento e impegnati nella ricerca di alcune possibili soluzioni ai problemi e alle tematiche proposte.

La comprensione dell'argomento è stata testata tramite le conversazioni con i bambini, durante la lettura ma anche lungo il corso di tutte le attività proposte.

In particolare, visto il focus del progetto, ossia il dialogo, ho cercato di costruire un percorso che potesse dare ai bambini l'effettiva possibilità di esprimersi, dare il proprio contributo alla conversazione, partecipando attivamente ed intervenendo in maniera coerente ed attenta.

Purtroppo le conversazioni non è stato possibile registrarle, ma i materiali prodotti dai bambini, e alcune frasi significative e snodi delle conversazioni da me appuntati, si sono rivelati materiali fondamentali per comprendere come i bambini hanno interiorizzato e rielaborato il tema. In questo senso si è rivelato

fondamentale il modello di “Diario di Bordo” definito dall’unità di ricerca italiana coordinata dalla Prof.ssa Marnie Campagnaro in collaborazione con la Prof.ssa Lea Ferrari Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata. La sua compilazione giornaliera mi ha permesso di fissare osservazioni e situazioni interessanti in modo da poterle poi ricordare con chiarezza ed utilizzare per la stesura di questo elaborato.

Un’altro aspetto che ho osservato in modo particolare è stata la personalizzazione delle conoscenze. Ho infatti prestato attenzione agli interventi dei bambini osservando se l’esperienza personale venisse riportata, e come, per intervenire nella discussione.

La trasposizione sul piano personale delle conoscenze, ossia il loro utilizzo nella vita quotidiana da parte dei bambini, utilizzando esempi tratti dalla propria vita di tutti i giorni ad esempio, è indice di come l’argomento sia entrato nella sensibilità degli alunni, che l’hanno compreso e reso parte delle proprie conoscenze personali.

3.3 Analisi del contesto scolastico

Durante il mio periodo all'estero ho avuto la possibilità di trascorrere alcune settimane in una scuola norvegese dove mi è stata data la possibilità di proporre un mio intervento. Per comprendere appieno la struttura e gli obiettivi dell'intervento che ho proposto pare opportuno in prima battuta descrivere il contesto in cui tutto ciò si è svolto. Questo capitolo quindi ha l'intenzione di tratteggiare le linee essenziali del sistema scolastico norvegese e di entrare successivamente nel dettaglio della scuola e delle classi in cui è stato proposto l'intervento.

3.3.1 Il sistema scolastico norvegese: informazioni essenziali

Il sistema scolastico norvegese, nel quale mi sono trovata a lavorare, è organizzato diversamente rispetto al contesto scolastico italiano. La scuola dell'obbligo dura dieci anni e inizia quando i bambini compiono sei anni.

Innanzitutto c'è la possibilità di frequentare una scuola materna (Barnehage). I bambini possono frequentarlo a partire da un anno di età, prima di tale periodo vengono garantiti ai genitori adeguati periodi di congedo per potersi occupare dei propri figli precedentemente l'inizio della frequenza scolastica.

I principali gradi scolastici dell'istruzione obbligatoria in Norvegia sono organizzate come segue:

- Primaria inferiore (classi 1–4, 6-9 anni): Barnetrinnet
- Primaria superiore (classi 5–7, 10-12 anni): Barnetrinnet
- Secondaria inferiore (classi 8–10, 13-15): Ungdomstrinnet

Come si legge sul sito ufficiale del Ministero norvegese dell'Istruzione e della Ricerca, l'istruzione primaria e secondaria inferiore si fonda sul principio di un sistema scolastico unificato che garantisce un'istruzione equa e adeguata per tutti sulla base di un unico curriculum nazionale . Oltre al curriculum nazionale

si sottolinea come i comuni e gli enti territoriali, nonché le scuole e gli stessi docenti, possano implementare e ampliare l'offerta formativa.

In Norvegia sono presenti alcune minoranze culturali e credo sia importante sottolineare come, nelle indicazioni fornite dal Ministero, venga posta particolare attenzione all'educazione Sami, una di queste minoranze linguistiche e culturali. Si tratta degli abitanti indigeni della Norvegia settentrionale, della Svezia e della Finlandia. Nelle aree in cui la popolazione Sami è particolarmente concentrata l'istruzione segue un curriculum particolare volto a garantire che i bambini ricevano un'istruzione di qualità in base al loro background culturale e linguistico. Al di fuori di questi distretti è possibile presentare domanda per l'utilizzo di questo particolare curriculum quando ci sono almeno 3 bambini che fanno domanda.

Esistono, anche se molto raramente, alcune scuole speciali dove vengono accolti bambini con diversi gradi di difficoltà. La tendenza principale, però, è quella di integrarli nei contesti scolastici, prevedendo insegnanti di sostegno o classi "speciali" inserite nella normale organizzazione scolastica.

I Comuni sono tenuti a garantire orari scolastici aggiuntivi al termine delle lezioni (doposcuola), in cui si svolgono attività ricreative o di approfondimento. Tali orari sono garantiti per tutti dal primo al quarto anno e fino al settimo per i bambini con bisogni speciali. Tutti i Comuni sono obbligati ad avere una "Scuola di Cultura" che offra ai bambini corsi di musica, danza, teatro e arte. In genere queste scuole collaborano con le scuole statali per offrire lezioni durante le ore extra scolastiche. Tali attività sono a pagamento a discrezione del Comune che eroga i servizi. Per tutto il resto il sistema scolastico norvegese, ovviamente pubblico, è gratuito. Le scuole provvedono anche all'acquisto del materiale scolastico e dei libri di testo.

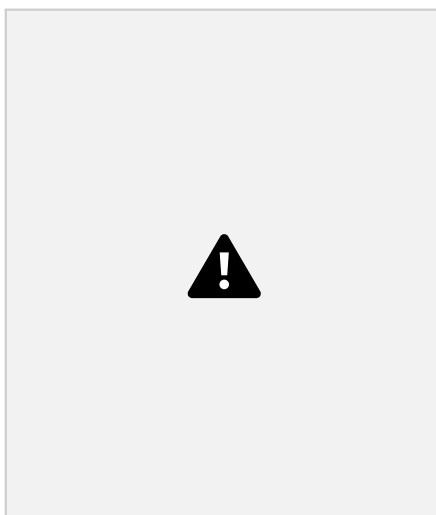
Grazie al loro sistema di valutazione, di cui parlerò più avanti, non è prevista la ripetizione degli anni scolastici. Dopo aver completato la scuola dell'obbligo è possibile per i ragazzi decidere di proseguire il proprio percorso formativo e frequentare ulteriori tre anni di Istruzione Superiore.

La maggior parte delle scuole norvegesi sono scuole pubbliche. Tuttavia ci sono alcune scuole private che devono essere approvate dal Ministero

dell'Istruzione. Le scuole private offrono generalmente un tipo di educazione religiosa o con un approccio pedagogico alternativo (come, ad esempio, l'approccio Montessori). Possono anche seguire un curriculum internazionale che si discosta dal curriculum norvegese. Tuttavia, le scuole private devono chiedere una tariffa regolata dal governo e non possono selezionare gli alunni in base ad alcun tipo di criterio.

3.3.2 La “Minde Skole”

La scuola a cui sono stata assegnata, Minde Skole, è una scuola pubblica situata nella zona residenziale di Grønnestølen, molto vivace e trafficata. La storia della scuola abbraccia tutto il XX secolo ed è chiaro come sia sempre stata un punto di riferimento per i cittadini del quartiere.



La scuola è ospitata in un edificio di inizio secolo ben mantenuto e ristrutturato. Dispone di ampi spazi esterni dove i bambini trascorrono tutte le pause previste durante la giornata scolastica. Oltre ad un ampio spiazzo cementato lasciato libero è presente anche un

campo da calcio recintato che i bambini possono utilizzare a turno e alcuni giochi sparsi in una particolare zona del cortile a disposizione di tutti. Sono inoltre presenti, in una delle pareti esterne della scuola, degli appigli per l'arrampicata. Gli spazi esterni sono recintati da rete metallica ma i cancelli che delimitano tale spazio sono sempre aperti durante l'orario scolastico e, in alcuni casi, anche successivamente, per permettere ai bambini del quartiere di usufruire dei giochi della scuola.



2. Minde Skole

L'uscita dai locali scolastici può avvenire senza particolare permesso da parte dei genitori o del direttore. Spesso, infatti, i bambini e gli insegnanti lasciano il



3. Minde Skole facciata

cortile della scuola per recarsi nel vicino bosco e negli spazi verdi per svolgere varie attività o per giocare in un ambiente più naturale.

Al primo piano dell'edificio scolastico si trovano gli uffici amministrativi, l'ufficio del preside, la sala docenti attrezzata con una piccola cucina e una sala mensa, alcuni depositi per il materiale messo a disposizione di tutti i docenti e la palestra.

Su tutti i piani successivi si trovano le varie aule per ogni grado e un ufficio per i docenti delle classi di quel piano. All'interno di ogni ufficio i docenti hanno un posto riservato con la propria scrivania e il proprio materiale. Sono inoltre presenti alcune aule al piano che possono essere utilizzate per attività di supporto/sostegno o di gruppo. All'esterno di ogni aula, lungo il corridoio, sono presenti appendiabiti e scaffali per ogni bambino dove poter lasciare tutti gli indumenti necessari per poter uscire durante le pause con qualsiasi condizione atmosferica. Sono previste quindi, oltre agli appendiabiti, anche alcune capienti scatole dove riporre stivali, giacche per la neve o per la pioggia, berretti e guanti che vengono lasciati a scuola per essere usati in caso di necessità.



4. Biblioteca scolastica

All'ultimo piano si trova una piccola biblioteca scolastica attrezzata con computer e lavagna multimediale e una piccola aula adibita a laboratorio scientifico dove sono presenti vari materiali per esperimenti e osservazioni scientifiche.

L'orario scolastico è generalmente di otto ore, dalle 8.00 alle 16.00, con una pausa di mezz'ora prevista per il pranzo. I bambini erano presenti a scuola dalle 8.30 alle 13.30 dal lunedì al giovedì e dalle 8.30 alle 13.00 il venerdì. Il resto del tempo è utilizzato dagli insegnanti per la



5. Biblioteca scolastica

pianificazione, la programmazione e la correzione dei compiti. Gli orari descritti non sono uguali in ogni scuola, variano leggermente a seconda del comune e del grado scolastico. Più i bambini crescono, più aumenta l'orario.

Le tre materie insegnate in ogni anno scolastico sono norvegese, matematica e inglese. Il resto degli argomenti vengono affrontati in modo trasversale grazie all'utilizzo di argomenti

generali che variano ogni due/tre settimane a seconda delle esigenze della classe. Quindi ogni settimana viene proposto un tema e affrontando questo tema vengono proposte tutte le altre materie (scienze, arte, storia, geografia...).

3.3.3 Le classi coinvolte

Le due classi che hanno partecipato al progetto sono due quarte primarie, la 4a A e la 4a B. I bambini e le bambine di entrambe le classi avevano quindi 9 anni. In classe 4a A ci sono 20 alunni. La classe è seguita da un'insegnante principale e una docente che è presente solo per alcune attività, per esempio per le stazioni di cui parlerò più avanti. Inoltre la seconda insegnante ricopre anche le ore dell'insegnante principale quando questa è occupata ad assistere alcuni bambini, di entrambe le classi, nelle attività di sostegno.

In classe 4a B ci sono 20 alunni, di cui sei con difficoltà. Uno dei bambini è un bambino straniero, di origine pakistana, arrivato da poco in Norvegia e quindi presenta alcune difficoltà soprattutto linguistiche. Questa classe è seguita da un insegnante principale e dall'insegnante principale della sezione A che svolge le ore di inglese oltre ad alcune ore di attività di sostegno per i bambini in difficoltà. Durante il periodo in cui ho svolto il mio intervento nelle classi erano presenti altre tre tirocinanti norvegesi ed un'altra tirocinante italiana.

Le materie scolastiche sono organizzate diversamente da come siamo abituati. Le ore di norvegese, matematica e inglese sono organizzate durante la settimana e seguono quasi sempre la stessa scansione oraria. Le altre materie,

come scienze e geografia, vengono affrontate in modo trasversale attraverso il tema della settimana. Il tema viene deciso in fase di programmazione in base alle esigenze dei bambini e all'orario scolastico. Nell'affrontare l'argomento si decide quali materie includere in queste attività. Tutta la programmazione viene effettuata sulla base delle Linee guida nazionali per le scuole pubbliche (<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>).

Ogni settimana viene fornito agli alunni e alle famiglie l'orario delle lezioni settimanali, specificando quali argomenti verranno affrontati e quali compiti i ragazzi dovranno svolgere e consegnare entro la fine della settimana. Ogni giorno, quando i bambini entrano in classe, viene spiegato loro il programma della giornata guardando le diverse materie e i diversi impegni in cui saranno occupati.

Le lezioni si svolgono prevalentemente in modo dialogico con la visione di video e presentazioni e con lavori manuali. I libri e i quaderni servono come supporto all'apprendimento e quindi vengono utilizzati alla fine della lezione per svolgere alcuni compiti dopo una spiegazione o per fare alcuni esercizi. Vengono normalmente lasciati in aula e portati a casa solo se i compiti assegnati lo prevedono (raramente).

Ho potuto osservare come non sia previsto l'uso della penna ma i bambini molto spesso utilizzano la matita. È un aspetto che mi ha fatto riflettere e che ho trovato diverso dalle abitudini che abbiamo nelle scuole italiane.

La lavagna multimediale viene molto spesso utilizzata per visualizzare presentazioni powerpoint, video o per svolgere alcuni giochi e attività.

Ogni giorno i bambini affrontano quattro ore di lezione, che variano leggermente in relazione alle attività previste durante la giornata. Una volta alla settimana, infatti, vengono proposte attività a "stazione" in cui i bambini vengono divisi in gruppi e affrontano quattro argomenti diversi (decisi di volta in volta dagli insegnanti) girando per quattro luoghi diversi. Una volta alla settimana c'è anche una lezione di nuoto e sempre una volta alla settimana vengono proposti laboratori manuali, tra cui falegnameria e cucito, che vengono svolti in collaborazione tra le due sezioni.

Non è prevista alcuna valutazione ma gli insegnanti prestano particolare attenzione allo svolgimento dei compiti assegnati ai bambini e alla loro partecipazione alle lezioni in modo da monitorare i progressi del loro apprendimento. Mi è stato spiegato come la valutazione, durante gli anni della scuola primaria, non comprenda voti o giudizi ma che si basi sulle osservazioni degli insegnanti che poi riferiscono e discutono con i genitori l'andamento scolastico dei bambini. In particolare mi è stato fatto notare come in questi anni di scuola primaria l'attenzione si concentri maggiormente su come i bambini affrontano l'ambiente scolastico, lo studio e il rapporto con compagni e insegnanti piuttosto che concentrarsi sugli aspetti più contenutistici e strettamente educativi. Per condividere questi aspetti sono previsti due colloqui annuali con i genitori che, su richiesta, possono richiederne ulteriori.

Nelle due classi sono presenti diversi bambini con difficoltà, la maggior parte accertate e certificate dallo psicologo scolastico che cura anche questi aspetti. La certificazione prevede alcune ore, diverse a seconda delle diverse difficoltà, di attività di supporto. In queste classi, per carenza di personale, le attività di supporto sono delegate alla docente principale della sezione A. In determinati orari previsti i bambini che ne hanno bisogno escono dall'aula e affrontano alcune attività di approfondimento sulle materie e sugli argomenti di cui hanno bisogno. Oltre a queste attività di supporto i bambini possono avvalersi anche di alcune modalità di facilitazione per seguire le lezioni, come l'uso del computer o l'utilizzo di materiali leggermente diversi in base alle loro esigenze.

3.3.4 Le figure coinvolte nel progetto

Durante lo svolgimento del progetto ho avuto la possibilità di confrontarmi costantemente con le tre docenti che normalmente seguono le due classi. Ho trovato in loro un prezioso sostegno e aiuto per comprendere come meglio condurre le mie lezioni e come ciò che abbiamo affrontato è stato recepito dai bambini.

Oltre a loro sono sempre state presenti la mia collega italiana, preziosa fonte di sostegno e confronto e le tre tirocinanti norvegesi. Queste ultime si sono

rivelate di grande aiuto per comprendere a fondo i meccanismi di un sistema scolastico non familiare in cui non sempre mi era chiaro come muovermi.

Gli interventi li ho sempre svolti in autonomia, alcune volte avendo una delle persone sopra citate come osservatore. In particolare è stato utile avere le docenti di classe o le tirocinanti norvegesi per le difficoltà linguistiche che sono sorte di tanto in tanto con i bambini. Gli interventi infatti sono stati svolti interamente in inglese e, benché i bambini di entrambe le classi avessero in generale un buon livello linguistico in inglese, era evidente come non fosse la loro lingua madre e avere quindi qualcuno in classe che parlava norvegese si è rivelato utile anche a livello pratico e concreto per la gestione dei bisogni dei bambini.

Si è rivelato poi utile avere altre persone in aula per poter avere un costante confronto sull'andamento delle attività, che mi ha permesso di intervenire sugli aspetti deboli del mio intervento, apprendendo attraverso gli occhi degli altri la maniera migliore per procedere.

3.3.5 I tempi e l'organizzazione

Il periodo che ho svolto nella scuola è stato di tre settimane. In accordo con le docenti di classe la prima settimana è stata dedicata all'osservazione del contesto e della classe, in modo da farmi un'idea precisa del tipo di lavoro a cui i bambini sono abituati, delle lezioni che sono loro proposte e del contesto in cui tutto ciò avviene.

Nelle successive due settimane invece mi è stata data l'opportunità di svolgere il mio intervento in entrambe le classi. L'intervento si compone di 6 lezioni di 1 ora. L'intervento è stato realizzato in concomitanza con il mio periodo di tirocinio curricolare. In questo contesto mi riferisco solamente all'intervento di 6 ore realizzato per la stesura della tesi.

Ho ripetuto due volte lo stesso intervento, osservando man mano le diverse risposte delle due classi e prendendo di volta in volta alcuni piccoli accorgimenti che potessero essere efficaci per i bambini coinvolti.

L'opportunità di ripeterlo in due classi, e quindi di poter osservare due diversi gruppi e le loro risposte è stata in realtà una decisione presa per comodità organizzative. Facendo così infatti le insegnanti mi hanno ceduto meno ore ciascuna e hanno fatto rientrare il mio intervento nel monte orario previsto per l'insegnamento dell'inglese.

Inoltre questo ha permesso a me e alla mia collega italiana, che ha svolto il suo intervento sempre nelle stesse due classi, di lavorare in collaborazione.

Per permettere a entrambe di svolgere il proprio intervento il gruppo classe, sia della sezione A che della sezione B, è stato diviso in due sottogruppi (in A di 10 bambini, in B di 11 bambini). I gruppi sono stati individuati dalle docenti che hanno creato dei gruppi misti in base alle capacità in lingua inglese degli alunni. Ogni gruppo aveva quindi dei bambini più evidentemente tranquilli nell'esprimersi in un'altra lingua e alcuni invece che avevano alcune difficoltà più evidenti. La possibilità di lavorare insieme ha creato però una bella collaborazione tra i bambini, permettendo a tutti di comprendere cosa veniva detto.

3.4 Il tema della migrazione nel contesto norvegese

Mi preme sottolineare, prima di descrivere l'intero intervento, come sia da tenere in considerazione il concetto di migrazione che hanno culturalmente i bambini e le bambine norvegesi. Ad essere precisi non è un aspetto di cui ho tenuto particolarmente conto prima dell'inizio del progetto, dando ingenuamente per scontato che ciò che era chiaro e familiare per me e per i bambini e le bambine che ho avuto modo di incontrare in Italia, lo fosse anche per i bambini e le bambine norvegesi.

C'è da tenere conto invece che la Norvegia ha una storia migratoria molto diversa dalla nostra e che questo influisce molto sulle rappresentazioni che i bambini hanno di questo fenomeno.

Le immagini dei barconi che arrivano sulle coste italiane sono ormai quotidiane e familiari per i nostri bambini, ma non di certo per quelli norvegesi. Il tipo di migrazione che hanno loro è perlopiù legata alla presenza nel paese di molti stranieri alla ricerca di una posizione lavorativa migliore o residenti in Norvegia per un periodo di studio. Di conseguenza il migrante che attraversa l'oceano per la salvezza è un'immagine lontana per questi bambini e che non suscita un'immediata reazione come farebbe in una delle nostre classi.

Nonostante ciò è stato interessante osservare come questa concezione, per me estranea inizialmente, si sia scontrata con quella proposta dalle letture e come abbia generato riflessioni e osservazioni non scontate nei bambini che hanno accolto con entusiasmo e curiosità le nuove proposte.

3.5 Il piano di ricerca

Come già ripetuto l'obiettivo della mia ricerca è stato quello di comprendere se fosse possibile, tramite la letteratura per l'infanzia ed in particolare i *silent book*, sensibilizzare i bambini su un tema di grande attualità quale è la migrazione.

Come già specificato ho proposto questo intervento all'interno di una cornice più ampia: quella del progetto "Green Dialogues". L'obiettivo del progetto, che ha quindi guidato anche la progettazione delle mie lezioni, è quello di sensibilizzare agli obiettivi dell'Agenda 2030 tramite la letteratura per l'infanzia e il dialogo. Per questo ho cercato, all'inizio del mio percorso, di proporre ai bambini una semplice analisi del documento Agenda 2030, in modo che potessero comprendere come alcuni degli argomenti che abbiamo trattato possono essere inseriti in un discorso molto più ampio e complesso, condiviso da più comunità, sottolineando la necessità di cambiare alcune situazioni per una vita migliore. Ho cercato di far capire loro come la necessità di affrontare il tema della migrazione non fosse solo un'idea del docente ma una necessità imposta anche dagli obiettivi del documento e quindi sottoscritti da tanti paesi diversi.

Per fare questo mi sono avvalsa del supporto di diversi albi illustrati. Successivamente descriverò quali caratteristiche mi hanno guidato nella scelta della definizione del corpus primario.

L'intervento ha compreso sei diverse lezioni, ripetute in due diverse classi. La programmazione delle lezioni ha tenuto conto di diversi aspetti: le competenze linguistiche dei bambini, il tempo a mia disposizione, la composizione del gruppo e l'interesse dei bambini.

Come già sottolineato non tutti i bambini avevano una competenza linguistica in inglese particolarmente sviluppata. Questo ha creato alcune difficoltà nella conduzione degli interventi e non è sempre stato possibile creare un dialogo efficace. Il fatto però che nel gruppo ci fossero bambini e bambine più competenti e bambini e bambine meno competenti ha innescato delle dinamiche di aiuto tra i compagni che si sono rivelate preziose ed interessanti. Il sostegno dell'insegnante o della tirocinante norvegese presente con me in aula

è stato necessario solo in pochi momenti e si è trattato perlopiù di episodi legati alla gestione della classe più che alla comprensione e allo svolgimento delle attività.

Ho poi dovuto preparare delle attività che occupassero un'ora alla volta. Questo per rispettare i tempi che l'insegnante ha messo a mia disposizione. Ho quindi prima pensato ad un percorso unitario e successivamente diviso il percorso in sei "step" da un'ora ciascuno.

Ho poi cercato di seguire gli interessi che i bambini hanno mostrato durante il mio periodo di osservazione, proponendo anche delle attività a loro note, o che sapevo avrebbero potuto apprezzare. Ho cercato anche di essere flessibile, e di verificare e quindi modificare il mio intervento dopo ogni lezione, in modo da renderlo sempre più adatto e a misura dei bambini a cui lo stavo proponendo.

Di seguito inserisco una tabella con il titolo di ogni lezione, la durata e il sotto obiettivo di ogni intervento. Il titolo di diverse lezioni si presenta come domanda. Ho deciso di presentare i titoli in questa forma in quanto sono le domande che mi hanno guidato nella progettazione del singolo intervento.

LEZIONE	DURATA	OBIETTIVO
Presentazione del progetto	1 h	Presentare l'Agenda 2030 ponendo l'attenzione sull'obiettivo 10.
Lettura del primo libro <i>Migranti</i>	1 h	Leggere insieme il libro <i>Migranti</i> e creare su di esso un dialogo.
Cos'è la migrazione? Perchè si migra?	1 h	Far comprendere cosa si intende con migrazione.

Lettura del secondo libro "Orizzonti"	1 h	Leggere insieme il libro <i>Orizzonti</i> e creare un dialogo su di esso.
Cosa posso farci io?	1 h	Far comprendere cosa la migrazione c'entra con le nostre vite quotidiane.
Conclusione e lettura del <i>silent book</i> di classe	1 h	Concludere il percorso raccogliendo le idee e presentando il risultato concreto del lavoro proposto.
Questionario, a distanza di tempo, per la valutazione del programma	30 min	Testare, a distanza di circa un mese, la valenza e l'efficacia dell'intervento.

3.6 Metodo di conduzione e di documentazione

Al centro di ogni lezione proposta è sempre stato messo l'albo illustrato di riferimento. La lettura, l'analisi e il dialogo sono sempre partiti dalle provocazioni e dalla intuizione nate dai bambini durante la fruizione del materiale messo a loro disposizione. Come già sottolineato il progetto è volto a misurare la sensibilizzazione che i bambini possono avere tramite la fruizione della letteratura a loro dedicata. I libri quindi sono strumento principale e prima provocazione di ogni intervento.

L'altro importante focus su cui si è concentrata la ricerca è quello del dialogo. Tutto ciò infatti che è stato affrontato in aula è stato discusso con i bambini e uno dei principali obiettivi delle diverse attività era quello di creare un'ambiente ed un contesto in cui ognuno potesse quantomeno provare ad esprimere la propria opinione e co - costruire dei discorsi coerenti e dotati di senso con l'aiuto di tutto il gruppo. In questo senso l'insegnante è diventato mediatore e spettatore di quello che succedeva in aula, cercando di dare spazio attivo ai bambini che come primi attori si sono messi in gioco.

Questa modalità di conduzione ha posto qualche problema, innanzitutto linguistico. Non tutti i bambini erano in grado di esprimersi correttamente e fluentemente in lingua inglese. Inizialmente questo è stato di ostacolo a diversi di loro e ha impedito un dialogo ricco e coerente. Con l'andamento dell'intervento, grazie alla confidenza instaurata tra bambini e con l'insegnante, anche quelli più in difficoltà si sono messi in gioco, cercando di partecipare coerentemente al dialogo e di inserirsi nel rispetto delle loro capacità e attitudini. Solo alcuni casi sono rimasti "problematici", ma affronterò questa analisi in un secondo momento.

L'altra difficoltà incontrata nella conduzione di un intervento di questo genere è stata quella della documentazione. Non ci è stato permesso di portare un registratore a scuola e quindi è stato fisicamente impossibile condurre le lezioni e trascrivere tutte le conversazioni e i dialoghi avvenuti nel frattempo.

Sicuramente gli appunti personali presi in libertà sono fonte preziosa per tenere traccia di ciò che è stato fatto e ciò che è stato detto. In questo senso anche i

diari, proposti con un unico format uguale per tutte le studentesse del progetto, sono stati strumenti importanti per tenere traccia e documentare la ricchezza del lavoro svolto in aula.

Anche per questo motivo è stata proposta ai bambini la realizzazione di diverso materiale autentico, dai questionari alla creazione di un *silent book* di classe. In questo modo si è potuto tenere traccia in modo concreto dei pensieri dei bambini e delle loro elaborazioni del tema e della lettura proposta.

Anche il fatto di essere stata sempre affiancata da una seconda figura adulta si è rivelata una strategia utile per potersi confrontare sull'operato e, di volta in volta, proporre ai bambini qualcosa di sempre più adatto e stimolante per loro. Oltre che ovviamente per tenere traccia di alcuni spunti e provocazioni lanciate dai bambini.

3.6.1 Partecipanti al programma

Le due classi in cui è stato proposto l'intervento per composizione, stile di apprendimento, comportamento e risposta agli stimoli si sono rivelate due classi particolarmente diverse.

Nella sezione A i bambini, in generale, si sono mostrati in diverse occasioni, di un temperamento più mite, più attenti e pronti ad eseguire le istruzioni che venivano loro date. Per questo motivo la gestione della classe si è rivelato un problema minore, più semplice rispetto all'altra sezione. Questo ha sicuramente influito sul mio atteggiamento con la classe e ha creato un clima in generale più disteso e tranquillo.

Nonostante questa facilità nella gestione hanno dimostrato un livello linguistico più basso rispetto alla sezione B e questo ha reso le conversazioni e gli scambi comunicativi meno profondi e meno ricchi di spunti. Si è notato inoltre come questa classe abbia, in generale, dato risposte, tramite le conversazioni ma anche attraverso i materiali autentici presentati, risposte più superficiali, meno approfondite, che hanno dimostrato meno fantasia. Il lavoro di alcuni bambini si è basato molto sulla risposta dei compagni, creando molte risposte simili e non

espandendo quindi in modo interessante la conversazione intorno alle varie attività proposte.

Sicuramente il livello linguistico ha molto influito sulle risposte date dai bambini, che potevano attingere ad una varietà linguistica sicuramente più limitata.

Anche le tempistiche, leggermente diverse, hanno sicuramente inciso per quanto riguarda la risposta. Avendo tempi leggermente meno ampi alcune proposte non hanno avuto la possibilità di essere vissute con una calma che forse avrebbe aiutato i bambini a riflettere in maniera più approfondita su quello che veniva loro richiesto.

Bisogna anche tenere conto della storia scolastica di questi bambini. Oltre infatti al temperamento personale questi bambini frequentavano già la scuola primaria da quattro anni. Lo stile educativo delle insegnanti, e quindi le risposte attese dai bambini, hanno avuto modo di essere recepite ed interiorizzate dai bambini, creando in loro alcuni meccanismi ormai consolidati. Abituati molto di più dell'altra classe a lavorare manualmente e concretamente, si è visto come la conversazione non fosse una dinamica a cui loro erano abituati e che quindi non sono riusciti ad affrontare sempre nel modo migliore.

Nella sezione B le risposte dei bambini sono state diverse, in termini qualitativi ma anche quantitativi. Innanzitutto le migliori capacità linguistiche hanno permesso ai bambini di interagire di più e di fare interventi più mirati ed approfonditi.

Si è potuto vedere come, avendo più interazioni tra di loro e con chi conduceva l'intervento le conversazioni siano state più ricche di spunti, interessanti e approfondite. I bambini erano evidentemente già abituati ad uno stile conversazionale delle lezioni. Sapevano rispettare i turni di parola e hanno mostrato una grande propositività nella partecipazione.

Le tempistiche, più distese, hanno sicuramente aiutato questo processo. Inoltre, per l'organizzazione generale del mio periodo di tirocinio nella "Minde Skole", sono stata effettivamente assegnata a questa classe, quindi anche quando non conducevo l'intervento ero presente in classe con loro. Questo ha permesso di creare una relazione più profonda con i bambini, instaurando quella confidenza

e quella fiducia, che non sono scontati, ma parte integrante della relazione educativa.

I bambini erano evidentemente abituati a lavorare in autonomia e nessuno di loro ha avuto timore di esprimere la propria opinione. Questo ha portato ad una varietà importante di risposte, che ha permesso un dialogo aperto, fruttuoso, ricco di spunti molto interessanti.

Al contrario della sezione A però la gestione si è rivelata più ardua. Sicuramente i bambini erano più propositivi ed aperti alle nuove proposte. Allo stesso tempo però si sono rivelati bambini molto vivaci, che hanno avuto bisogno di aiuto per rimanere concentrati sulle attività proposte e in cui la figura della tirocinante o della docente norvegese che ci ha sempre accompagnato si è rivelata fondamentale per poter mantenere un clima disteso e proficuo.

Ovviamente il lavoro è stato diverso nelle due sezioni e le risposte sono state sicuramente varie. Considero però l'opportunità di aver visto più risposte alla stessa proposta una ricchezza importante, che mi ha permesso di comprendere a fondo la potenzialità dell'intervento che proposto, i punti di forza e quelli di debolezza.

3.6.2 Il programma

Di seguito si riporta il programma previsto per gli interventi nella classe 4°A. Le matrici dei materiali utilizzati saranno allegati all'elaborato.

L'intervento si è svolto nello stesso modo nelle due classi tranne la prima lezione. Nella sezione A infatti la prima lezione è stata svolta in co teaching con un'altra tirocinante italiana presente nella scuola e aderente al progetto "Green Dialogues". Questo perché era la prima volta che entrambe ci siamo trovate a dover lavorare con questa sezione e ci è stato chiesto di condurre il momento insieme per poterci presentare alla classe. Abbiamo quindi previsto un piccolo momento di presentazione personale per poi proporre due attività per l'introduzione del tema dell'Agenda 2030. Sono variate inoltre alcune attenzioni e alcune proposte in base ai due diversi gruppi, nella conduzione e sulla base

del tempo a disposizione. La struttura generale, gli obiettivi e i materiali autentici sono rimasti invariati, così come il corpus scelto e i questionari somministrati.

Programma della 4°A

In data 24/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Presentazione del progetto	1 h	<p>10 min: Presentazione personale delle due tirocinanti, saluti e domande di curiosità.</p> <p>20 min: Compilazione del questionario.</p> <p>10 min: Presentazione, utilizzando Canva, dell'Agenda 2030. Proposta di un gioco interattivo "Kahoot", che tramite alcune domande sonda cosa è stato compreso.</p> <p>10 min: Lavoro sulle immagini degli obiettivi dell'Agenda 2030. Per ogni immagine viene chiesto ai bambini di dividersi a coppie e di immaginare quale possa essere l'obiettivo collegato.</p>	<p>Lavagna multimediale.</p> <p>Questionario (Allegato 1)</p> <p>Presentazione Canva sull'Agenda 2030 (link).</p> <p>Immagini degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Allegato 2).</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata proposta in aula principalmente per poter utilizzare la lavagna multimediale. I banchi sono rimasti nella posizione consueta.

In questa lezione abbiamo scelto di utilizzare "Kahoot", un sito che ci ha permesso di realizzare un piccolo questionario online proiettato sulla lavagna multimediale. In questo modo i bambini hanno potuto interagire con noi ed essere partecipanti attivi della lezione, oltre che a verificare cosa avessero compreso della presentazione precedente.

In data 25/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Lettura del primo libro <i>Migranti</i> di Issa Watanabe	1 h	<p>30 min: Analisi della copertina, ipotesi sulla storia e sull'autore. Lettura partecipata dell'albo illustrato, proponendo domande di comprensione e di richiesta di nominare e raccontare ciò che vedevano.</p> <p>10 min: Conversazione sulla comprensione e sul significato della storia.</p> <p>15 min: Compilazione della recensione della lettura.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	<p>Libro <i>Migranti</i> di Issa Watanabe.</p> <p>Scheda per recensire il libro (Allegato 3).</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata proposta nell'aula normalmente riservata alle lezioni di scienze. Questo per poter usufruire di uno spazio senza essere interrotti da altre attività. I banchi sono stati spostati per creare uno spazio in cui i bambini si sono potuti sedere in cerchio per terra per poter osservare il libro e ascoltare la storia.

I momenti di conversazione non è stato possibile registrarli. Nel capitolo successivo però, nell'analizzare i materiali prodotti dai bambini, sono state riportate alcune frasi significative e snodi delle conversazioni che hanno influito su tutto il lavoro in aula. Questo per entrambe le classi.

In data 26/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Cos'è la migrazione ? Perché si migra?	1 h	<p>20 min: Presentazione, con Canva, di una piccola definizione di migrazione, con la proposta di alcune domande di riflessione e comprensione.</p> <p>20 min: Lavoro di disegno per rappresentare la prima parte di una storia di migrazione, disegno perché qualcuno dovrebbe migrare.</p> <p>15 min: Presentazione del disegno ai compagni, spiegando il motivo delle scelte compiute.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	<p>Computer.</p> <p>Presentazione sulla migrazione.</p> <p>Fogli bianchi per i disegni.</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata proposta in aula, dove con i banchi è stata creata una piccola isola in modo da poter lavorare tutti insieme. La presentazione è avvenuta tramite il computer per l'impossibilità di usare la lavagna multimediale. Il piccolo gruppo ha reso possibile questa modalità di lavoro, non creando particolare disagio ai bambini che sono riusciti a seguire la presentazione senza difficoltà.

In data 31/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Lettura del secondo libro <i>Orizzonti</i> di Paola Formica.	1 h	<p>30 min: Analisi della copertina, ipotesi sulla storia e sull'autore. Scrittura della anticipazioni su un post-it attaccato alla copertina. Lettura partecipata dell'albo illustrato, proponendo domande di comprensione e di richiesta di nominare e raccontare ciò che vedevano.</p> <p>10 min: Conversazione sulla comprensione e sul significato della storia. Scrittura di un post-it con una parola per riassumere il significato della storia.</p> <p>15 min: Compilazione della recensione della lettura.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	<p>Libro <i>Orizzonti</i> di Paola Formica.</p> <p>Scheda per recensire il libro (Allegato 3).</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

Questa lezione è stata proposta in aula, dove, nella parte posteriore, è stata creata una piccola zona, con le panche, per potersi sedere in cerchio e osservare bene le immagini oltre che ascoltare la storia costruita tutti insieme tramite la conversazione. Per la compilazione della scheda i bambini si sono spostati sui propri banchi in modo da essere agevolati nella scrittura.

In data 01/02/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Cosa posso farci io?	1 h	<p>20 min: Visione di un piccolo video sulla migrazione. Riflessione, tramite una presentazione Canva, su come posso io intervenire sulla migrazione.</p> <p>20 min: Proposta del disegno per concludere la storia di migrazione iniziata la volta precedente.</p> <p>15 min: Presentazione del proprio lavoro ai compagni, motivando le scelte prese.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	<p>Computer.</p> <p>Presentazione sulla migrazione.</p> <p>Video.</p> <p>Fogli bianchi per il disegno.</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata svolta in aula, creando una piccola isola di banchi per lavorare tutti insieme. La presentazione, sempre per motivi logistici, è stata fatta tramite computer, ma i bambini, grazie al numero ridotto, non hanno avuto difficoltà a seguire quanto proposto.

In data 02/02/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Conclusion e e lettura del <i>silent book</i> di classe	1 h	<p>30 min: Lettura del <i>silent book</i> realizzato con tutti i disegni prodotti, ad ogni bambino è stato chiesto di "leggere" i</p>	<p>Questionario (Allegato 4).</p> <p><i>Silent book</i> realizzato con i disegni dei</p>

		propri disegni. Scelta collettiva del titolo e scrittura dei nomi degli autori sulla copertina. 20 min: Compilazione del questionario finale. 10 min: Conversazione sull'andamento del percorso e richiesta di feedback con l'utilizzo degli smile.	bambini. Foglietti con gli smile per il feedback.
--	--	---	--

La lezione è stata svolta in aula. Nella parte posteriore è stata creata una zona, con delle panche, in cui potersi sedere per leggere insieme il libro e discutere del titolo. Per la compilazione del questionario e del feedback i bambini sono tornati a sedersi al banco.

Non è stato possibile, per la disponibilità delle docenti, proporre il questionario a distanza ad entrambe le classi. E' stato sottoposto quindi solo alla sezione B.

Programma 4° B

In data 23/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Presentazione del progetto	1 h	20 min: Compilazione questionario di inizio progetto. 10 min: Presentazione sull'Agenda 2030 con la proposta di alcune domande e riflessioni. 10 min: Distribuzione ai bambini delle immagini degli obiettivi dell'Agenda 2030. Scrittura dei possibili obiettivi di	Computer. Questionario (Allegato 1). Presentazione Agenda 2030. Immagini degli obiettivi (Allegato 2). Foglietti con gli smile per il feedback.

		<p>riferimento.</p> <p>10 min: Confronto sul lavoro svolto e dialogo sugli obiettivi.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	
--	--	---	--

La lezione è stata svolta nella piccola sala adiacente all'aula. I tavoli sono stati disposti ad isola in modo che tutti potessero lavorare insieme e la presentazione è stata fatta con l'utilizzo del computer. Il piccolo numero non ha creato problemi nell'utilizzo del computer.

In data 25/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
<p>Lettura del primo libro <i>Migranti</i></p>	<p>1 h</p>	<p>30 min: Analisi della copertina, ipotesi sulla storia e sull'autore. Lettura partecipata dell'albo illustrato, proponendo domande di comprensione e di richiesta di nominare e raccontare ciò che vedevano.</p> <p>10 min: Conversazione sulla comprensione e sul significato della storia.</p> <p>15 min: Compilazione della recensione della lettura.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio</p>	<p>Libro <i>Migranti</i> di Issa Watanabe.</p> <p>Scheda per recensire il libro (Allegato 3).</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

		sull'andamento della lettura.	
--	--	-------------------------------	--

La lezione è stata proposta nell'aula normalmente riservata alle lezioni di scienze. Questo per poter usufruire di uno spazio senza essere interrotti da altre attività. I banchi sono stati spostati per creare uno spazio in cui i bambini si sono potuti sedere in cerchio per terra per poter osservare il libro e ascoltare la storia.

In data 26/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Cos'è la migrazione ? Perché si migra?	1 h	<p>20 min: Presentazione, con Canva, di una piccola definizione di migrazione, con la proposta di alcune domande di riflessione e comprensione.</p> <p>20 min: Lavoro di disegno per rappresentare la prima parte di una storia di migrazione, disegno perché qualcuno dovrebbe migrare.</p> <p>15 min: Presentazione del disegno ai compagni, spiegando il motivo delle scelte compiute.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	<p>Lavagna multimediale.</p> <p>Presentazione sulla migrazione.</p> <p>Fogli bianchi per i disegni.</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata svolta nella piccola sala adiacente all'aula. I tavoli sono stati disposti ad isola in modo che tutti potessero lavorare insieme e la presentazione è stata fatta con l'utilizzo del computer. Il piccolo numero non ha creato problemi nell'utilizzo del computer.

In data 30/01/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Lettura del secondo libro <i>Orizzonti</i>	1 h	<p>30 min: Analisi della copertina, ipotesi sulla storia e sull'autore. Scrittura della anticipazioni su un post-it attaccato alla copertina. Lettura partecipata dell'albo illustrato, proponendo domande di comprensione e di richiesta di nominare e raccontare ciò che vedevano.</p> <p>10 min: Conversazione sulla comprensione e sul significato della storia.</p> <p>15 min: Compilazione della recensione della lettura e disegno di un possibile finale alternativo.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	<p>Libro "Orizzonti" di Paola Formica.</p> <p>Scheda per recensire il libro (Allegato 3).</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata svolta nella piccola sala adiacente all'aula. I tavoli sono stati disposti ad isola in modo che tutti potessero lavorare insieme. Per la lettura è stato creato un piccolo semicerchio con le sedute presenti in modo da poter

dare a tutti i bambini la possibilità di osservare bene le immagini e di partecipare attivamente alla lettura.

In data 01/02/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Cosa posso farci io?	1 h	<p>20 min: Visione di un piccolo video sulla migrazione. Riflessione, tramite una presentazione Canva, su come posso io intervenire sulla migrazione.</p> <p>20 min: Proposta del disegno per concludere la storia di migrazione iniziata la volta precedente.</p> <p>15 min: Presentazione del proprio lavoro ai compagni, motivando le scelte prese.</p> <p>5 min: Scelta di uno smile per esprimere un giudizio sull'andamento della lettura.</p>	<p>Computer.</p> <p>Presentazione sulla migrazione.</p> <p>Video.</p> <p>Fogli bianchi per il disegno.</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata svolta nella piccola sala adiacente all'aula. I tavoli sono stati disposti ad isola in modo che tutti potessero lavorare insieme. Per la presentazione è stato usato il computer.

In data 02/02/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Conclusion e e lettura del <i>silent book</i> di classe	1 h	<p>30 min: Lettura del <i>silent book</i> realizzato con tutti i disegni prodotti, ad ogni bambino è stato chiesto di “leggere” i propri disegni. Scelta collettiva del titolo e scrittura dei nomi degli autori sulla copertina.</p> <p>20 min: Compilazione del questionario finale.</p> <p>10 min: Conversazione sull’andamento del percorso e richiesta di feedback tramite tre domande (scrivi una cosa che hai imparato, una cosa che ti è piaciuta, una che non ti è piaciuta) e con l’utilizzo degli smile.</p>	<p>Questionario (Allegato 4).</p> <p><i>Silent book</i> realizzato con i disegni dei bambini.</p> <p>Foglietti con gli smile per il feedback.</p>

La lezione è stata svolta in aula. Con la panche è stato realizzato un piccolo semicerchio in cui i bambini hanno potuto sedersi per leggere il libro da loro prodotto. Ogni bambini ha “letto” i propri disegni. Per scrivere gli autori sulla copertina e per la compilazione del questionario e del feedback i bambini sono tornati a sedersi ai propri posti.

In data 24/03/2023:

LEZIONE	TEMPI	DESCRIZIONE ATTIVITA'	MATERIALI
Questionario, a distanza di	30 min	30 min: Compilazione del questionario per la	Questionario (Allegato 5).

tempo, per la valutazione e del programma		valutazione del progetto.	
---	--	---------------------------	--

Ogni bambino ha compilato il questionario seduto al proprio posto con la disposizione dei banchi abituale.

3.6.2.1 Struttura azione didattica

Come già scritto in precedenza gli interventi si sono svolti con modalità leggermente diverse nelle due sezioni. Queste differenze si riscontrano soprattutto a livello di gestioni della classe e dei tempi a disposizione. La proposta è rimasta naturalmente invariata. Alcune attività hanno subito alcune variazioni nel tempo messo a disposizione dei bambini, in base alla loro attenzione e alla loro predisposizione.

In generale la mia attenzione è stata focalizzata soprattutto sul dialogo con i bambini e tra i bambini. Ho osservato in modo particolare come hanno interagito tra di loro e con me, avendo cura di permettere a tutti di esprimersi nel modo migliore possibile. Anche per questo ho progettato attività che mettessero in campo diversi linguaggi. Ho considerato i prodotti realizzati dai bambini come risposte al continuo dialogo generato durante tutto il percorso.

Di seguito analizzerò nello specifico come ho selezionato il corpus per la costruzione degli interventi e successivamente come ho valutato in itinere le risposte dei bambini e il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati per ogni lezione.

3.6.2.2 Definizione corpus

Prima della stesura del progetto è stata prestata particolare attenzione alla selezione delle fonti primarie, ossia dei *silent book*, che avrebbero guidato l'intero percorso.

Sicuramente la caratteristica principale che sono andata a guardare è stata quella dell'assenza di testo. Oppure una presenza talmente limitata da non essere fondamentale per la decifrazione e l'utilizzo del libro.

Mi sono poi soffermata sul tipo di figure, sulla qualità del materiale e sulle rappresentazioni proposte. Ho scelto due libri molto diversi tra loro, che hanno usato colori, tecniche e figure diverse. Questo per permettere ai bambini di beneficiare di diversi linguaggi e per permettere loro l'analisi di materiali significativi e che potessero suggerire loro più spunti, domande e osservazioni possibili.

Un'altra valutazione che ho fatto è stata quella di scegliere due libri che presentassero, all'interno della storia, alcuni elementi in comune, per esempio la barca ed il mare. Questo per avere la possibilità con i bambini di delineare alcuni aspetti fondamentali che ci potessero guidare nella comprensione dell'argomento.

I due albi che ho selezionato sono *Migranti* di Issa Watanabe e *Orizzonti* di Paola Formica che analizzerò di seguito.

Migranti, di Issa Watanabe



6. Copertina *Migranti*

In copertina un gruppo di animali, ricco di particolari, si staglia su uno sfondo nero, cupo, che attira subito l'attenzione. Il libro è di formato rettangolare, con copertina rigida e carta lucida. Anche i risvolti presentano lo sfondo nero che accompagnerà tutta la narrazione, mettendo in evidenza le figure in primo piano, colorate, vivide e ricche di particolari.

Le immagini si susseguono le une alle altre, occupando tutto lo spazio narrativo possibile e descrivendo le scene nell'interezza delle due pagine consecutive.

Il testo non è presente in nessuna pagina, se non nella copertina per il nome dell'autrice e il titolo.

La storia evoca, con immagini quotidiane e colori vividi, la storia di un'odissea. Nella notte un gruppo di animali si mette in viaggio, con oggetti, valigie e poche cose indispensabili. Una figura dietro di loro segue silenziosa tutto il viaggio. Ad ogni fermata si possono osservare scene quotidiane, di gesti familiari, ripetuti di giorno in giorno come la preparazione dei pasti.

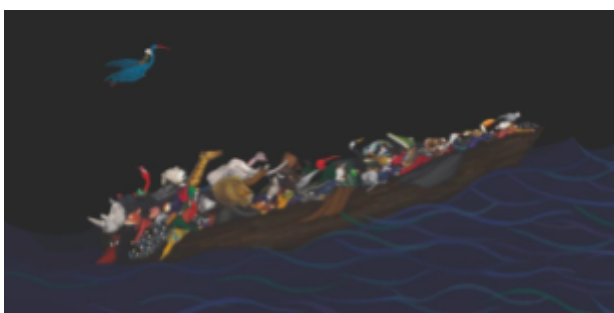
All'improvviso la corsa, la fuga e l'arrivo di un'immagine familiare, potente, di salvezza e paura allo stesso tempo, la barca. Quest'ultima porterà i personaggi ancora più lontano, e qualcuno di loro non sopravviverà a questo viaggio.



7. Doppia pagina *Migranti*

Questo albo illustrato racconta, in modo semplice ma diretto, il dramma di tantissimi viaggi della speranza. Di persone che fuggono con le poche cose che si possono portare dietro alla ricerca di un posto migliore, di una vita migliore.

Ritengo significativa la scelta dell'uso degli animali come protagonisti di questa storia. In questo modo ognuno si può identificare con il personaggio, senza che la nostra immaginazione sia portata ad immaginare alcuni gruppi di persone con particolari caratteristiche. Le storie di migrazione devono interessare tutti noi e tutti dobbiamo essere in grado di empatizzare con la loro difficile situazione.



8. Doppia pagina *Migranti*

Il finale rimane quasi sospeso, si percepisce l'arrivo in un altro luogo, diverso da quello di partenza, ma non è chiaro se questo luogo sia effettivamente un posto sicuro, in cui ricominciare la nuova vita tanto desiderata.

L'autrice, Issa Watanabe, racconta in modo vivido e potente un dramma attuale. La scelta del libro, guidata dal confronto con le professoresse responsabili del progetto, mi ha permesso di lavorare con i bambini utilizzando immagini a loro comprensibili ma grazie alla cui complessità e ricchezza di particolari è stato possibile affrontare in classe un tema potente e delicato.

Orizzonti, di Paola Formica



9. Copertina *Orizzonti*

Il secondo libro, scelto in autonomia, è stato ideato dall'illustratrice Paola Formica, in seguito alla visione di alcune notizie riguardanti un naufragio sulle nostre coste.

Orizzonti è la storia di un ragazzo costretto a fuggire dalla propria terra, che insieme a tante altre persone nella sua stessa situazione affronta un viaggio duro e complicato, nella speranza, come tutti, di una vita migliore.

Il libro è di un formato piuttosto grande, con copertina rigida e carta ruvida.

Non compare testo, se non il titolo, il nome dell'autrice e una nota della stessa alla fine del volume.

I colori sono cangianti, vividi, di toni caldi che ricordano il deserto da cui il protagonista fugge. Le immagini danno quasi l'impressione di essere state realizzate con carta e cartoncino sovrapposti, dando l'idea di profondità a tutta l'immagine.

Ho deciso di usare quest'opera per diversi motivi. Innanzitutto le sue somiglianze, ma anche notevoli differenze, con *Migranti*. Sicuramente l'immagine della barca e dell'acqua è qualcosa che ritorna, che lega concettualmente queste due storie e che permette ai



10. Doppia pagina *Orizzonti*

bambini di vedere un filo di continuità evidente tra le due letture. Allo stesso tempo però questo libro, a differenza del precedente, presta più attenzione alle motivazioni della migrazione, argomento del secondo momento dell'intervento, e ricalca una visione più concreta, meno immaginifica, utilizzando colori e personaggi reali.

Ho pensato quindi di accostare l'utilizzo di questi due albi per offrire ai bambini diverse visioni dello stesso fenomeno, ampliando quindi la loro opinione in merito all'argomento e dando loro modo di vedere come le situazioni possano ripetersi ma anche creare nuove e diverse opportunità.

Un altro aspetto che ho apprezzato, e che lega le due opere, è quello del finale aperto. La storia non si conclude, ma apre alla possibilità dell'accoglienza, della speranza. In entrambi i casi ho provato, dopo che si erano immedesimati, a chiedere ai bambini cosa sarebbe potuto succedere dopo, come le persone sarebbero state accolte nella nuova terra e come questo possa riguardarci direttamente.

4. Analisi ed interpretazione dei dati raccolti

In questo capitolo ho analizzato tutto il materiale realizzato dai bambini durante l'intervento proposto. Ho deciso di leggere separatamente la situazione delle due classi, evidenziando in conclusione somiglianze e differenze delle risposte date dai bambini nei due diversi gruppi.

Per ogni prodotto ho prima presentato le risposte dei bambini e poi cercato di dare un'interpretazione di ciò che ho osservato, sempre tenendo presente gli obiettivi della ricerca, ossia la sensibilizzazione degli alunni rispetto al tema della migrazione affrontato tramite l'utilizzo dei *silent book*.

Per poter anche comprendere come ogni alunno ha lavorato ho seguito sempre lo stesso ordine di analisi. Il bambino A dell'analisi del primo prodotto sarà lo stesso bambino A dell'analisi dei prodotti successivi. Questo mi ha dato modo di analizzare l'intero percorso fatto dagli alunni per avere una visione d'insieme sulla loro comprensione dell'argomento, sulla loro sensibilità e su ciò che hanno realizzato e interiorizzato.

In conclusione ho anche analizzato come l'uso delle immagini ha influenzato o meno i bambini nella produzione di ciò che è stato loro richiesto, come i loro prodotti abbiano quindi risentito delle immagini viste durante l'intero percorso.

Vorrei sottolineare come per ogni prodotto analizzato manchino diverse risposte dei bambini e delle bambine. La maggior parte di queste mancanze sono dovute a delle assenze prolungate dei bambini e delle bambine, che quindi non hanno potuto prendere parte interamente a tutto l'intervento e di conseguenza non hanno compilato e realizzato tutti i lavori proposti. In alcuni casi la risposta o il prodotto non sono inseriti in quanto i bambini non hanno risposto o non hanno voluto realizzare il prodotto. In questo caso mi sono premurata di evidenziare in modo chiaro i prodotti che i bambini, presenti, non hanno completato.

4.1 Il percorso e i prodotti della classe 4°A

Rispetto al percorso pianificato, nella classe 4° A, ho dovuto modificare alcune lezioni per problematiche logistiche. Infatti le lezioni in data 26/01/2023 e in data 02/02/2023 hanno avuto la durata di mezz'ora invece che di un'ora come inizialmente previsto. Mi è stato permesso però di passare la seconda mezz'ora sempre in compagnia della classe, che doveva recarsi a pranzo, così da poter continuare a conversare con loro e creare un legame più solido, oltre che a poter continuare le conversazioni avviate durante le lezioni.

Sicuramente questa variazione delle tempistiche ha inciso sull'andamento del percorso. Non abbiamo avuto lo stesso tempo e la stessa calma per affrontare le varie attività concesse all'altra sezione. Credo che anche questo abbia inciso sulle risposte date dai bambini come vorrei sottolineare e approfondire più avanti.

4.1.1 Il questionario somministrato prima dell'inizio

Il questionario iniziale è stato presentato ai bambini durante il primo intervento. Si può vedere la matrice del questionario in Allegato 1. Il questionario, in lingua inglese, è stato fornito dal gruppo di ricerca Green Dialogues ed è stato somministrato a tutti i bambini coinvolti nel progetto.

Per motivi di tempistica, ma anche per le competenze di inglese dimostrate dai bambini, a questa classe sono state somministrate solo le prime tre domande dell'intero questionario. La scelta è stata presa anche in considerazione della stessa somministrazione del questionario nell'altra sezione che si era rivelata non semplice per i bambini e aveva messo in difficoltà per quanto riguarda la lingua.

Per la compilazione, autonoma, le insegnanti presenti hanno fornito supporto per la comprensione delle domande e per la scrittura delle risposte in lingua inglese, non immediata per tutti i bambini. Alcuni hanno deciso di rispondere in norvegese. Di seguito riporto le domande e le risposte date da ogni bambino della 4°A.

1	Think about the book you read or you would like to read, what stories do you like?
A	I like scary books
B	I like stories about war and football
C	I like stories about minecraft
D	I like Harry Potter
E	I don't like read
F	I like stories with magic
G	I like to read different types of books
H	I like the Kids World
I	Scary book, Kids World, Gruffalo
L	I like books with pictures

2	Imagine you are in a bookstore or in a library, think about what you usually do to choose a book, what do you watch or read to decide? Choose the options that suit you the most.
A	I look at the cover I read the title I watch the pictures I read the story I look at who the characters are I read the back cover I see who the writer is I see who the illustrator is
B	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures
C	I look at the cover I read the title

	I watch the pictures
D	I look at the cover I read the title
E	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colors I look at who the characters are I see who the writer is
F	- Non ha risposto
G	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I look at who the characters are I look at the landscapes
H	I look at the cover I read the title I watch the pictures I read the story I see if I like the colors
I	- (Non ha compilato)
L	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colors I look at who the characters are

3	Do you talk with your friends about books?
A	No
B	No I don't
C	- Non ha risposto
D	- Non ha risposto

E	No
F	- Non ha risposto
G	- Non ha risposto
H	No
I	- Ha cancellato la risposta
L	- Non ha risposto

Il questionario, come si può vedere dalla quantità e dal tipo di risposte date dai bambini, non è stato per loro di semplice compilazione. Molti di loro hanno fatto fatica con la lingua e vorrei sottolineare come in questa classe non ci fosse la presenza delle altre tirocinanti norvegesi che nella sezione B hanno molto sostenuto i bambini nella traduzione del questionario. In questa sezione eravamo presenti solo noi tirocinanti italiane e la docente di classe.

Sicuramente questo è un aspetto che ha molto condizionato la compilazione del questionario.

Credo che però un aspetto interessante emerso da queste domande sia il notare come tutti i bambini abbiano saputo dare una preferenza di lettura, ma come nessuno abbia detto di parlare di libri con gli amici.

Credo possa essere indicativo di come la letteratura faccia parte della vita di questi bambini, anche solo per il tipo di didattica che ho potuto osservare in Norvegia, ma che non sia effettivamente per loro una passione o un argomento da condividere con i pari.

4.1.2 Analisi della prima lettura

Ho deciso di utilizzare il metodo della recensione in modo da fissare con i bambini le loro opinioni per poterle poi rivedere e utilizzare per le nostre discussioni. Il format della recensione si può osservare in Allegato 3. La sua compilazione è stata proposta dopo tutte le letture degli albi illustrati, quindi in data 25/01/2023 e in data 31/01/2023. Riporto di seguito le risposte date dai

bambini alla prima recensione, in data 25 Gennaio 2023, dopo la lettura del *silent book Migranti* di Issa Watanabe.

1	Title of the book
A	Migranti
B	Migranti
C	Migranti
D	Migranti
E	Migranti
F	Migranti
G	Migranti
H	Migranti
I	Migranti
L	-

2	Name of the author
A	Issa Watanabe
B	Issa Watanabe
C	Issa Watanabe
D	Issa Watanabe
E	Issa Watanabe
F	Issa Watanabe
G	Issa Watanabe
H	Issa Watanabe
I	Issa Watanabe
L	-

3	What is the topic of the book?
A	Animals
B	The book is about animals
C	The book is about animals
D	Animals
E	Is about animals
F	Animals
G	Animals find a new home
H	Animals find a new home
I	Animals find a new home
L	Animals run away

4	The picture I love the most
A	The skeleton one
B	The one with all the animals
C	The one with all the
D	The bear and skeleton
E	The animals
F	The bear and skeleton
G	I like the ice bear
H	I like the sea picture
I	I like the ice bear
L	No picture

5	The character I love the most
A	The skeleton
B	The polar bear

C	The polar
D	Penguin
E	The skeleton
F	Rabbit
G	I like the rabbit
H	I like the rabbit
I	I like the pig
L	No characters

6	Do you like this book?
A	Yes
B	It's good
C	-
D	Yes
E	Yes
F	No
G	I don't know
H	I don't know
I	I don't know
L	Yes

7	Give a grade to the book
A	4/5
B	4/5
C	0.5/5
D	4/5

E	5/5
F	1/5
G	2/5
H	2/5
I	2.5/5
L	5/5

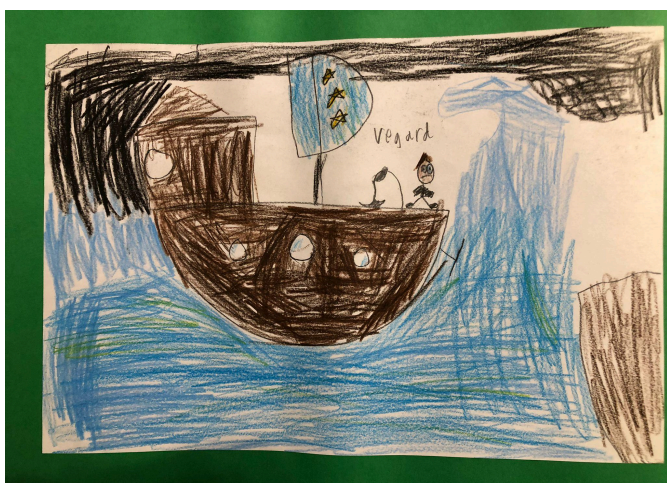
Come si può notare dalle risposte dei bambini tutti hanno prestato particolare attenzione ai personaggi dell'albo. Quasi la totalità infatti di loro ha riportato come tema quello degli animali ed è stato in grado di individuare un personaggio preferito tra quelli visti. Questo credo sia anche il motivo delle recensioni e dei voti positivi dati in generale dalla classe. Durante la lettura molti di loro sono andati alla ricerca di particolari nelle illustrazioni e hanno dimostrato interesse e partecipazione alla storia che stava venendo loro proposta. Nonostante questo la migrazione è rimasto un tema nascosto e non è venuto fuori in maniera importante nelle conversazioni dei bambini. Si sono però interrogati sul perché della fuga, non riuscendo a darsi una precisa risposta. In alcune risposte alla domanda 3 si è percepito come in realtà la domanda sia sorta nei bambini e come abbiano cercato di darsi una risposta. Il viaggio degli animali è stato descritto come un viaggio per trovare una nuova casa.

Un'altro aspetto che ho notato in particolare registrando le risposte dei bambini è come queste ultime in alcuni casi si somiglino molto. Il lavoro era individuale ma, anche per lo stile di apprendimento al quale sono abituati, molte volte i bambini sono liberi di confrontarsi e completare insieme il lavoro. Non ho voluto modificare questa dinamica per non sconvolgere troppo le loro modalità di lavoro, ma anche per fare in modo che anche i bambini con meno capacità linguistiche in inglese riuscissero ad interagire con i compagni e a portare a termine il lavoro loro richiesto.

4.1.3 Primo compito autentico

Dopo una piccola introduzione e discussione sul significato di migrazione, tramite una presentazione e alcune domande di provocazione ho chiesto ai bambini di realizzare un disegno per rappresentare una storia di migrazione. Le indicazioni sono state molto libere. Potevano scegliere di sfogliare il libro *Migranti* già letto insieme per prendere spunto, oppure immaginare la storia da zero. L'unica indicazione precisa è stata quella di concentrarsi sulla prima parte della storia, ossia sull'inizio, raccontando il perché i loro personaggi avevano deciso di migrare. Di seguito riporto i prodotti da loro realizzati con le parole con cui li hanno descritti.

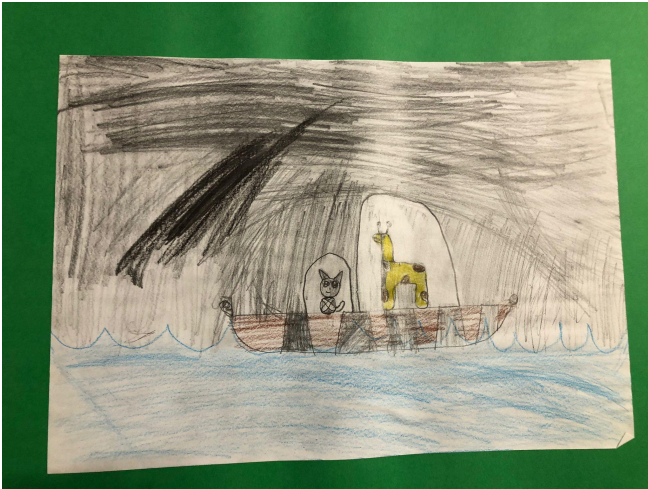
A.



B.



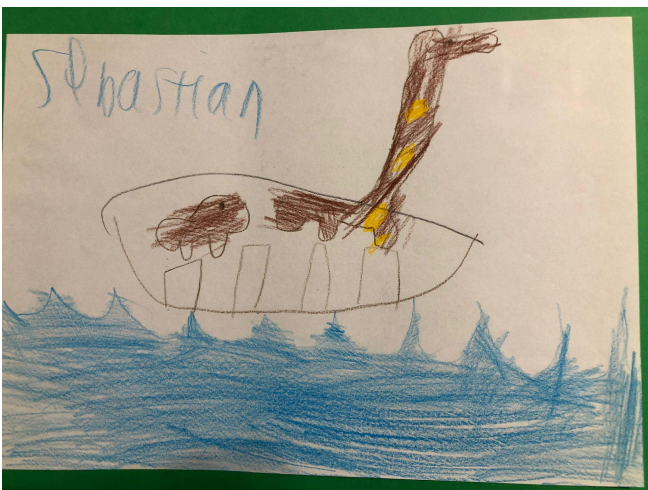
C.



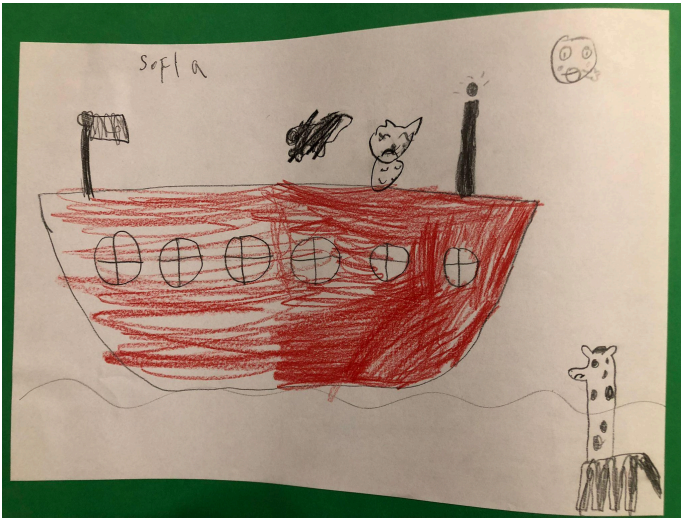
D.



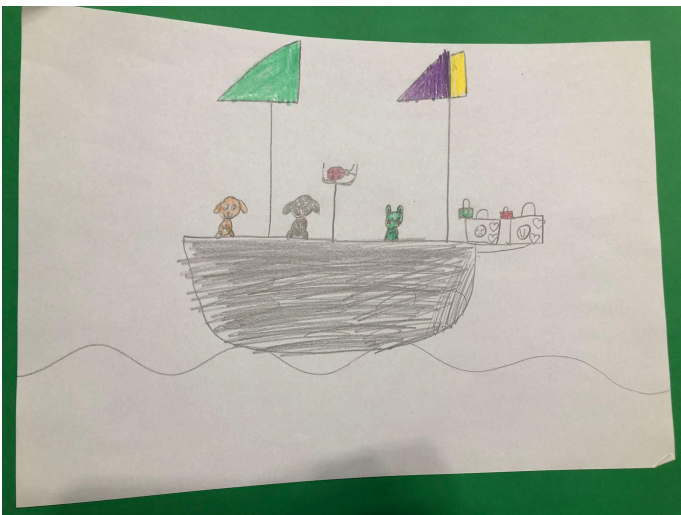
E.



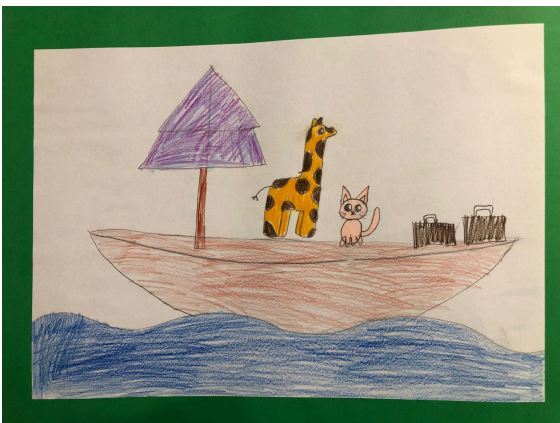
F.



G.



H.



I. Non era presente

L. Non era presente

Credo che le immagini dell'albo abbiano molto colpito i bambini. Si nota infatti senza difficoltà come la barca, il mare e gli animali siano i soggetti principali di ogni disegno. Non avendo molte altre informazioni se non la lettura dell'albo e una piccola discussione era un risultato aspettabile da parte dei bambini. Non è presente una grande rielaborazione, non si possono ancora quindi dire sensibilizzati. La poca confidenza e le difficoltà linguistiche dei bambini e delle bambine di questa classe hanno giocato un ruolo importante portandoli a usare molto il supporto degli amici. Si può notare infatti come i disegni si somiglino molto.

4.1.4 Analisi della seconda lettura

Come per la prima lettura ho proposto, alla fine della lettura del secondo albo, la scrittura di una recensione. Riporto di seguito ciò che i bambini hanno scritto in merito alla lettura di *Orizzonti* di Paola Formica.

1	Title of the book
A	Orizzonti
B	Orizzonti
C	Orizzonti
D	-
E	Orizzonti
F	Orizzonti
G	Orizzonti
H	Orizzonti
I	-

L	-
---	---

2	Name of the author
A	Paola Formica
B	Paola Formica
C	Paola Formica
D	-
E	Paola Formica
F	Paola Formica
G	Paola Formica
H	Paola Formica
I	-
L	-

3	What is the topic of the book?
A	Orizzonti and the boy
B	The desert
C	Orizzonti
D	-
E	It's about a boy
F	A boy
G	A boy
H	A boy
I	-
L	-

4	The picture I love the most
A	I love all of them
B	The car
C	Ten picture
D	-
E	The boat
F	I don't know
G	I don't know
H	I don't know
I	-
L	-

5	The character I love the most
A	The boy
B	The black boy
C	I don't know
D	-
E	The boy
F	I don't know
G	I don't know
H	I don't know
I	-
L	-

6	Do you like this book?
A	A little bit
B	It's okay

C	Yes
D	-
E	Yes
F	No
G	A little bit
H	A little bit
I	-
L	-

7	Give a grade to the book
A	2/5
B	3/5
C	5/5
D	-
E	4/5
F	0.5/5
G	1/5
H	2/5
I	-
L	-

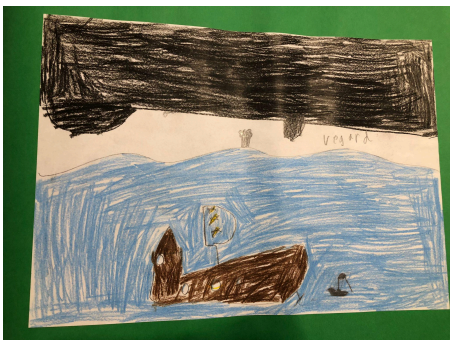
La seconda lettura è stata più difficile rispetto alla prima. L'assenza dei tanti particolari che erano invece presenti in *Migranti* ha dato meno la possibilità ai bambini di esprimersi utilizzando parole e figure che conoscevano. Credo che questo si possa percepire dalle recensioni che hanno dato. Nonostante gli interventi proposti nel mezzo il tema della migrazione rimane ancora distante e nessuno lo riporta nella propria recensione. Come accennato in precedenza la

migrazione non è un argomento così semplice da affrontare nel contesto norvegese. La distanza emotiva dall'argomento unita alla difficoltà di dialogo del libro ha reso questa seconda lettura meno efficace. Anche per questo la gestione della classe si è rivelata più difficoltosa creando più confusione all'interno della classe.

4.1.5 Secondo compito autentico

Dopo una piccola discussione su come la migrazione può riguardarci da vicino, con la visione di un video su cosa possiamo fare noi per la migrazione (come ad esempio accogliere le persone nuove ed essere gentili) e una discussione guidata grazie ad alcune domande strategiche, ho chiesto ai bambini di realizzare un disegno per rappresentare la conclusione della storia di migrazione iniziata con il primo disegno. Di seguito riporto i prodotti da loro realizzati.

A.

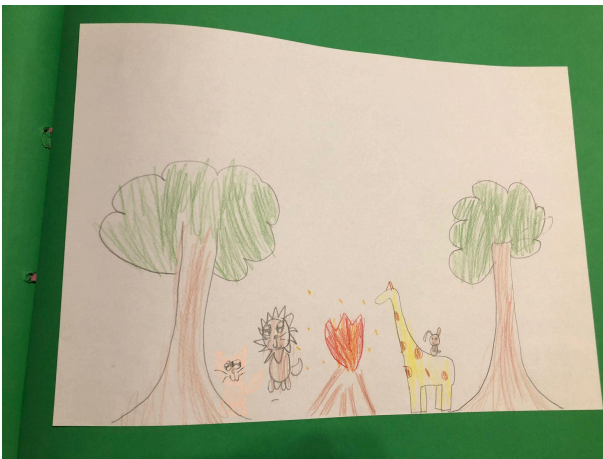


B.



C. Non era presente

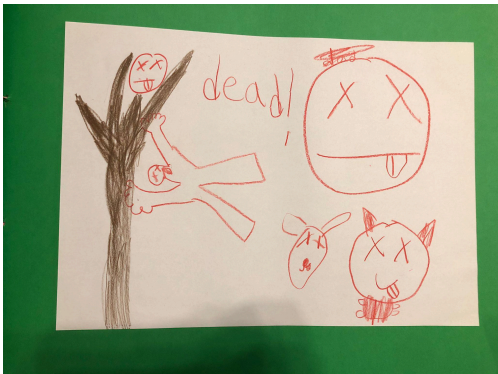
D.



E.



F.



G. Non era presente

H.



I. Non era presente

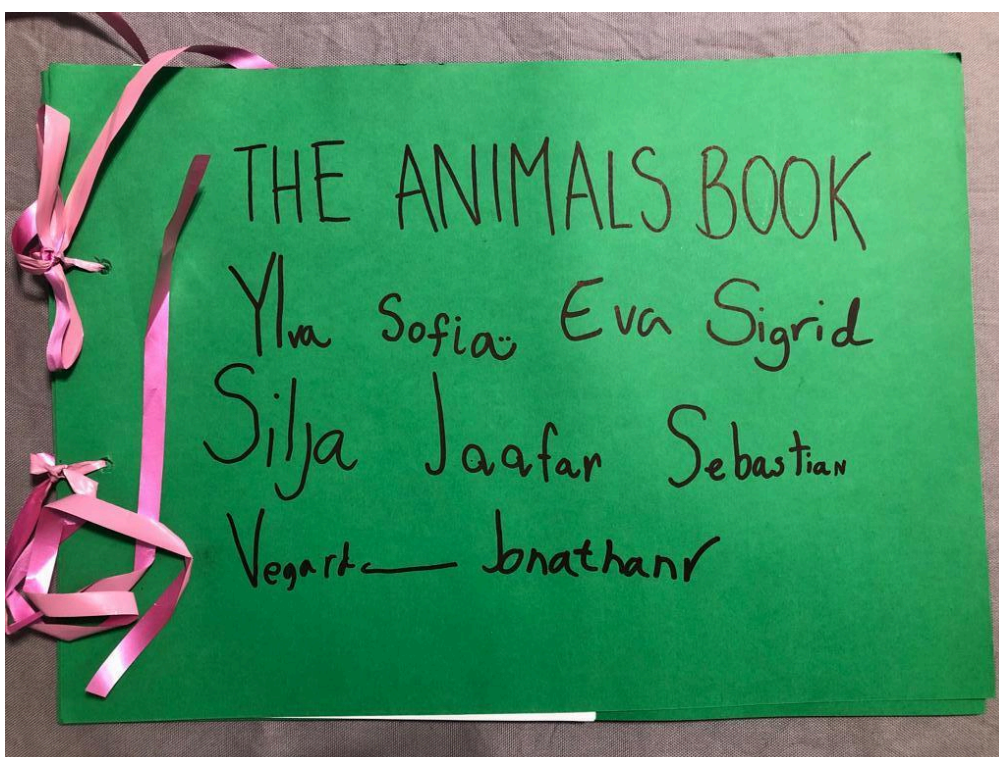
L. Non era presente

Le soluzioni alle storie dei bambini sono state diverse e credo possa essere interessante notare come ogni bambino abbia trovato delle soluzioni originali. Nonostante la barca e gli animali siano soggetti sempre presenti notiamo anche come la casa e altri mezzi di trasporto, quale l'aereo, diventino soluzioni alle storie dei protagonisti. C'è inoltre una storia che non finisce a lieto fine, ma dove i protagonisti, persi nel bosco, muoiono nel viaggio. La morte, anche grazie alle suggestive immagini di *Migranti*, è un aspetto che ha molto colpito i bambini. Credo si possa affermare come l'esperienza e la fantasia dei bambini siano entrate in gioco alla ricerca di una possibile soluzione per la loro storia. La consapevolezza e la sensibilità sull'argomento sono cresciute, dando modo ai

bambini di utilizzare le loro conoscenze e le loro esperienze per poter portare a termine il compito proposto.

4.1.6 Conclusione del compito autentico

Durante l'ultima lezione ho presentato ai bambini un *silent book* realizzato con i loro disegni. Dopo aver osservato questi libri così particolari ho dato loro modo di creare il proprio prodotto e di esprimersi dando le proprie interpretazioni e mettendo in gioco le proprie capacità. Ho chiesto loro di "leggere" le singole pagine realizzate da ciascuno, presentando ai compagni la loro parte di storia. Riporto di seguito il prodotto realizzato dalla classe 4°A, che ha poi scelto di comune accordo un titolo e scritto i nomi degli autori in copertina.



La lettura del *silent book*, anche per le difficoltà linguistiche, non è stata semplice per i bambini. Ognuno però è stato in grado di nominare alcuni elementi riportati nel proprio disegno, grazie anche alla grande somiglianza dei soggetti proposti e quindi descritti dai bambini nelle pagine precedenti.

Credo sia abbastanza evidente l'influenza delle immagini illustrate osservate nella lettura degli albi proposta precedentemente a questo compito autentico. Sicuramente le immagini hanno quindi contribuito a creare consapevolezza e attenzione al tema nei bambini. Il titolo scelto inoltre rispecchia ciò che i bambini hanno osservato e ciò da cui sono stati più colpiti. Tenendo conto delle difficoltà linguistiche gli animali sono gli elementi per loro di più facile comprensione e che sono anche riusciti a nominare durante le conversazioni.

4.1.7 Il questionario somministrato alla conclusione

Per la chiusura dell'intervento ho chiesto ai bambini di compilare un questionario fornito dal gruppo di ricerca "Green Dialogues". Per la compilazione, autonoma, l'insegnante presente ha fornito supporto per la comprensione delle domande e per la scrittura delle risposte in lingua inglese, non immediata per tutti i bambini. Alcuni hanno deciso di rispondere in norvegese. Ho deciso di somministrare meno domande di quelle previste visto le difficoltà di risposta presentate dai bambini nel questionario iniziale. Di seguito riporto le domande e le risposte date ad ognuna dai bambini.

1	Think about the book you read or you would like to read, what stories do you like?
A	I like scary books
B	I like stories about football
C	-
D	-
E	No
F	I don't know
G	I don't know
H	I don't know

I	I don't know
L	-

2	Imagine you are in a bookstore or in a library, think about what you usually do to choose a book, what do you watch or read to decide? Choose the options that suit you the most.
A	I look at the cover I read the title I read the story I read the back cover I see who the writer is I see who the illustrator is I see who the editor is
B	I look at the cover I read the title I flip through the pages I see if I like the colors
C	-
D	-
E	I read the title I watch the pictures I see who the editor is
F	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colors I look at who the characters are I look at the landscapes I read the back cover I see who the writer is I see who the illustrator is I see who the editor is
G	I look at the cover I read the title

	<p>I see if I like the colors I look at who the characters are</p>
H	<p>I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colors I look at who the characters are I look at the landscapes I read the back cover I see who the writer is I see who the illustrator is I see who the editor is</p>
I	<p>I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colors I look at who the characters are I look at the landscapes I read the back cover</p>
L	-

3	Do you talk with your friends about books?
A	No
B	No I don't
C	-
D	-
E	No
F	No
G	No
H	No
I	No

L	-
---	---

Il questionario non è stato di facile compilazione per i bambini che hanno molto cercato il supporto dei compagni per compilarlo interamente. Le risposte quindi non possono essere del tutto sincere ma rispecchiano probabilmente ciò che i bambini pensavano volessi sentirmi dire. Si può ben notare dalla risposte, molte volte uguali. Credo sia importante sottolineare come tutti abbiano risposto allo stesso modo all'ultima domanda, negando di parlare con i compagni di libri, aspetto che ritengo significativo. I bambini sanno descrivere il processo decisionale per la scelta di un libro, è un'azione che hanno svolto diverse volte quindi, ma non interagiscono tra di loro parlando di storie. La letteratura rimane quindi strumento educativo ma non è parte integrante della sensibilità dei bambini.

4.1.8 Questionario di valutazione finale

Il questionario a distanza di tempo, che è stato proposto nella sezione B, non è stato proposto in questa sezione. Rientrare a scuola non è stato immediato e, mentre la nostra tutor si è dimostrata subito disponibile, non è avvenuto altrettanto con la docente della sezione A. Purtroppo quindi non siamo riusciti a registrare i risultati ottenuti a distanza di tempo dai bambini di questa sezione, dati che ritengo sarebbero stati interessanti e sicuramente significativi per questa ricerca.

4.1.9 Risposta della classe

La sezione A si è rivelata una sezione particolare in cui proporre l'intervento. Sicuramente i bambini si sono dimostrati collaborativi e hanno prestato attenzione e eseguito i compiti loro richiesti senza particolari problemi.

Le difficoltà linguistiche però hanno inciso notevolmente in tutto l'andamento del percorso. La docente di classe non era sempre presente e, nonostante i

bambini più capaci abbiano fatto spesso da interpreti, non sempre tutti hanno afferrato il senso di compiti e spiegazioni.

Unito a questo anche le tempistiche e la logistica di tutto l'intervento non sono risultate troppo favorevoli. Abbiamo infatti passato meno tempo in questa sezione, cosa che sicuramente ha reso la confidenza con i bambini e il dialogo con loro molto meno fluente e spontaneo.

Da sottolineare anche come, a differenza della sezione B, forse anche abituati ad uno stile educativo diverso, i bambini cercavano di dare la risposta corretta senza realmente prestare attenzione al compito. Questo unito alle difficoltà linguistiche hanno portato ad avere compiti e prodotti molto simili tra loro, realizzati in collaborazione da più compagni insieme.

Sicuramente il lato positivo di tutto il percorso è che i bambini hanno sentito parlare dell'argomento e le immagini hanno fatto molta presa su di loro, veicolando un messaggio. Le figure sono rimaste impresse nei bambini che le hanno utilizzate per realizzare i loro prodotti.

Anche dai feedback dati si può comprendere come il percorso sia stato per loro altalenante e non di semplice comprensione. Le immagini hanno sicuramente contribuito alla comprensione dei compiti e allo svolgimento dei lavori assegnati ma probabilmente non sono state in grado di toccare fino in fondo la sensibilità dei bambini. Sicuramente le difficoltà sono da imputare anche alla mediazione e alle conversazioni avvenute, non sempre facili.

4.2 Il percorso e i prodotti della classe 4°B

Il percorso della 4°B è stato pensato uguale al percorso della 4°A. Le lezioni e le attività proposte sono state le stesse. Per una serie di questioni logistiche e organizzative con la 4°B sono riuscita a svolgere tutte le ore programmate nei giusti tempi. Questo ci ha permesso di svolgere le lezioni con più tranquillità, senza la preoccupazione di rimanere nei tempi prestabiliti e permettendo così ai bambini di seguire meglio e approfondire le conversazioni e gli argomenti proposti.

Il maggiore tempo passato insieme inoltre, al di fuori del progetto, ci ha dato la possibilità di costruire una maggiore confidenza all'interno del gruppo rendendo più facile la gestione della classe e migliori e più fluenti le conversazioni.

Riporto di seguito i risultati delle attività proposte ai bambini, offrendo una piccola analisi dei loro lavori e delle loro risposte.

4.2.1 Il questionario somministrato prima dell'inizio

Il questionario iniziale è stato presentato ai bambini durante il primo intervento. Si può vedere la matrice del questionario in Allegato 1. Il questionario, in lingua inglese, è stato fornito dal gruppo di ricerca Green Dialogues ed è stato somministrato a tutti i bambini coinvolti nel progetto.

Per la compilazione, autonoma, le insegnanti presenti hanno fornito supporto per la comprensione delle domande e per la scrittura delle risposte in lingua inglese, non immediata per tutti i bambini. Alcuni hanno deciso di rispondere in novegese. Di seguito riporto le domande e le risposte date ad ognuna dai bambini della 4°B.

1	Think about the book you read or you would like to read, what stories do you like?
----------	---

M	-
N	-
O	Operasjon plast pose. Horse boks.
P	I like cartoons
Q	Football falks book
R	I like learning books
S	I jump in parar ckut
T	Harry Potter books
U	Story of Haaland
V	Mesj, boian, nona ipa

2	Imagine you are in a bookstore or in a library, think about what you usually do to choose a book, what do you watch or read to decide? Choose the options that suit you the most.
M	-
N	-
O	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story
P	I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colours
Q	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures

	<p>I read the story I read the back cover I see who the writer is</p>
R	<p>I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the back cover</p>
S	<p>I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colours I look at who the characters are I look at the landscapes</p>
T	<p>I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colours I look at who the characters are I look at the landscapes</p>
U	<p>I read the title</p>
V	<p>I look at the cover I flip through the pages I watch the pictures</p>

3	Do you talk with your friends about books?
M	-
N	-
O	Yes
P	No
Q	No I don't
R	No

S	No
T	I don't talk about books with my friends
U	No
V	No

4	What does dialogue mean to you?
M	-
N	-
O	Talk and smile
P	To talk with friends
Q	Nothing
R	Dunno
S	I don't no
T	I don't know...
U	Talk
V	?

5	What do you do to talk with your classmates?
M	-
N	-
O	Talk about horse
P	-
Q	Football, life, games,sassy things
R	How smart I am (actually I am the smarties in the class)
S	-
T	Games and Messi, football
U	Football

V	?
---	---

6	What is the “Sustainable Development Goals”?
M	-
N	-
O	I don't no
P	-
Q	I don't know
R	-
S	-
T	I don't know
U	I don't no
V	?

Il questionario iniziale non è stato di semplice compilazione per i bambini. La lingua e anche la poca confidenza con noi tirocinanti hanno reso la compilazione non proprio fluida. Si può vedere come i libri, nonostante i diversi progetti di lettura attuati in aula, rimangono uno strumento marginale a cui i bambini non danno grande peso, soprattutto nelle conversazioni con i compagni. Nonostante questo tutti sono riusciti ad individuare un genere preferito e ad immedesimarsi nella scelta di un ipotetico libro.

In questa classe ho sempre avuto diversi assenti, non sempre gli stessi. Questo ha reso il percorso, e quindi anche le risposte dei bambini, non sempre lineari e di semplice comprensione.

4.2.2 Analisi della prima lettura

Ho deciso di utilizzare il metodo della recensione in modo da fissare con i bambini le loro opinioni per poter poi rivedere e utilizzare per le nostre discussioni. Il format della recensione si può osservare in Allegato 3. La sua

compilazione è stata proposta dopo tutte le letture proposte, quindi in data 25/01/2023 e in data 30/01/2023. Riporto di seguito le risposte date dai bambini alla prima recensione, il 25 Gennaio 2023, dopo la lettura dell'albo "Migranti" di Issa Watanabe.

1	Title of the book
M	Migranti
N	Migranti
O	Migranti
P	Migranti
Q	Migranti
R	-
S	-
T	-
U	-
V	-

2	Name of the author
M	Issa Watanabe
N	Issa Watanabe
O	Issa Watanabe
P	Issa Watanabe
Q	-
R	-
S	-
T	-
U	-

V	-
---	---

3	What is the topic of the book?
M	When the skeleton try to hide from the other animals
N	I like it when the skeleton make dark
O	Animals that dying and haven't a good life
P	Try to escape and find a safe place
Q	I think is about the animal escaping. It's very sad because it's many animals that died
R	-
S	-
T	-
U	-
V	-

4	The picture I love the most
M	When the skeleton try to help the rabbit
N	Number 6
O	The little rabbit
P	The front page
Q	13 and 14
R	-
S	-
T	-
U	-
V	-

5	The character I love the most
M	I don't know what to chose
N	The brown rabbit
O	The little wolf
P	The very big and blue bird
Q	The bull
R	-
S	-
T	-
U	-
V	-

6	Do you like this book?
M	Yeah I like it
N	A little bit
O	Yes
P	Yes!
Q	Yes it was fine
R	-
S	-
T	-
U	-
V	-

7	Give a grade to the book
M	4/5

N	3/5
O	3/5
P	4/5
Q	3.5/5
R	-
S	-
T	-
U	-
V	-

La lettura di questo albo è stata molto apprezzata dai bambini. La conversazione è stata interessante, tutti sono intervenuti ed hanno apportato un punto di vista significativo alla conversazione. Credo che questo si possa ben vedere da alcune delle risposte date per esempio alla domanda 3. In questa classe il tema della migrazione, non a livello di terminologia ma di concetto, è venuto fuori quasi subito e i bambini si sono molto interrogati sulle ragioni e sulle cause del viaggio intrapreso dagli animali. Molti hanno sottolineato come gli animali si stessero spostando da un posto pericoloso alla ricerca di un posto migliore in cui vivere.

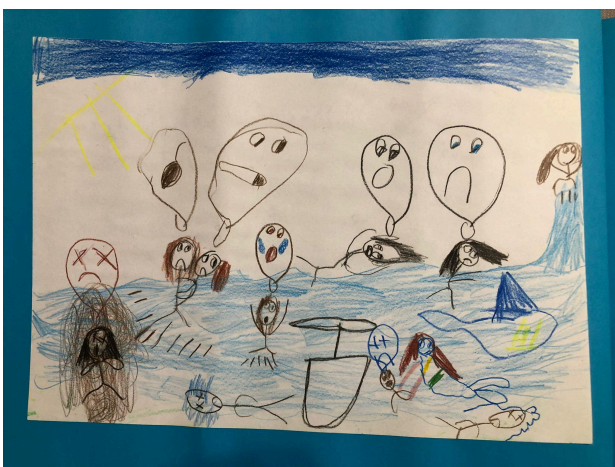
La ricchezza dei particolari e dei personaggi è stata utile per lo svolgimento della conversazione e ha permesso a tutti i bambini di esprimersi utilizzando un vocabolario conosciuto. I bambini e le bambine hanno osservato attentamente i colori, i vestiti di ogni personaggio ma anche gli occhi e le espressioni. Ognuno di loro ha trovato in questa ricchezza una modalità di espressione.

4.2.3 Primo compito autentico

Dopo una piccola introduzione e discussione sul significato di migrazione, tramite una presentazione e alcune domande di provocazione, ho chiesto ai bambini di realizzare un disegno per rappresentare una storia di migrazione. Le

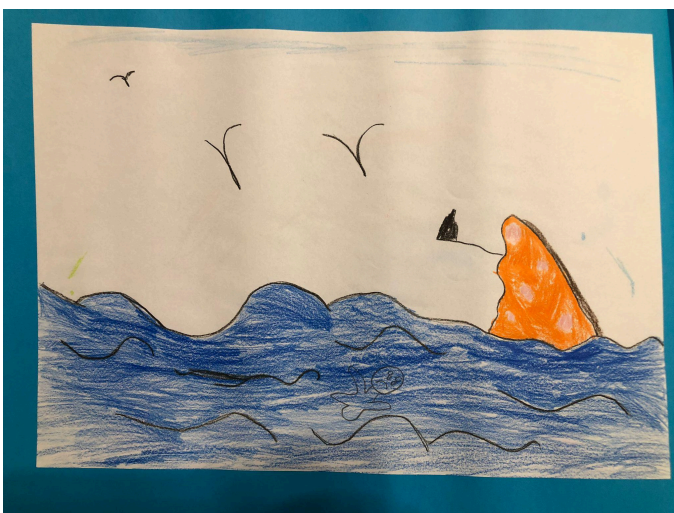
indicazioni sono state molto libere. Potevano scegliere di sfogliare il libro *Migranti* già letto insieme per prendere spunto, oppure immaginare la storia da zero. L'unica indicazione precisa è che dovevano concentrarsi intanto sulla prima parte della storia, ossia sull'inizio, raccontando il perché i loro personaggi avevano deciso di migrare. Di seguito riporto i prodotti da loro realizzati.

M.

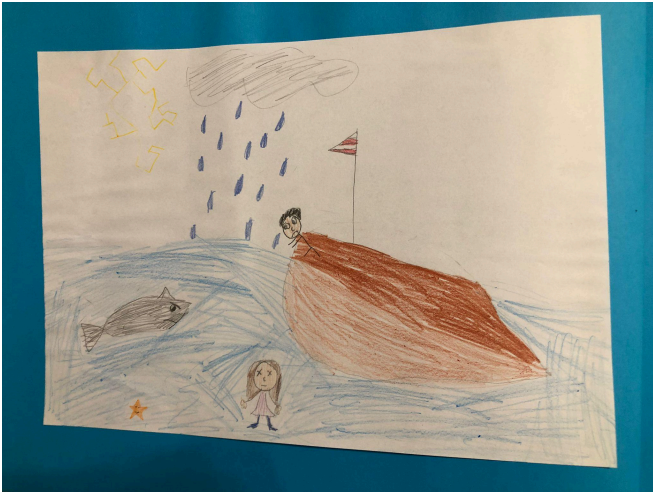


N. Era assente

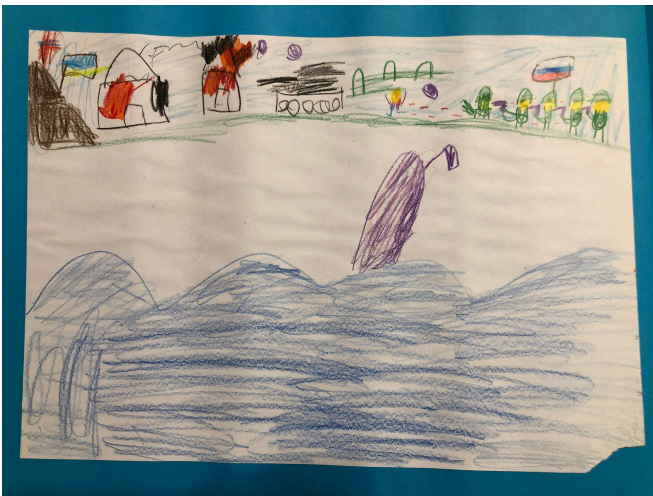
O.



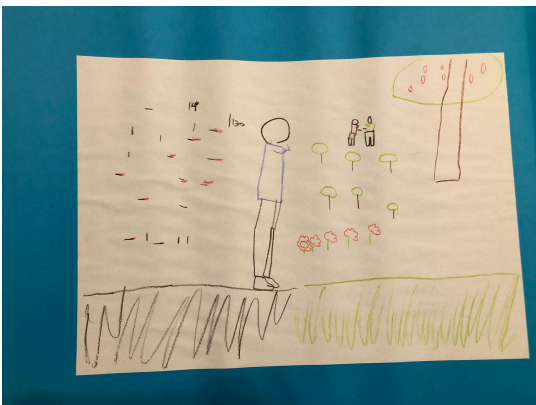
P.



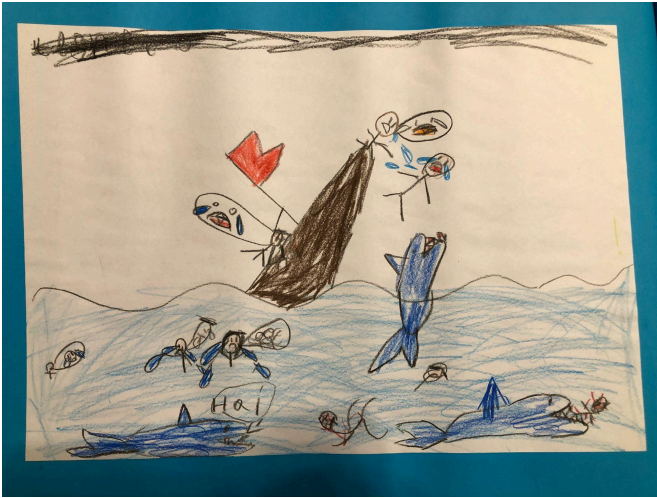
Q.



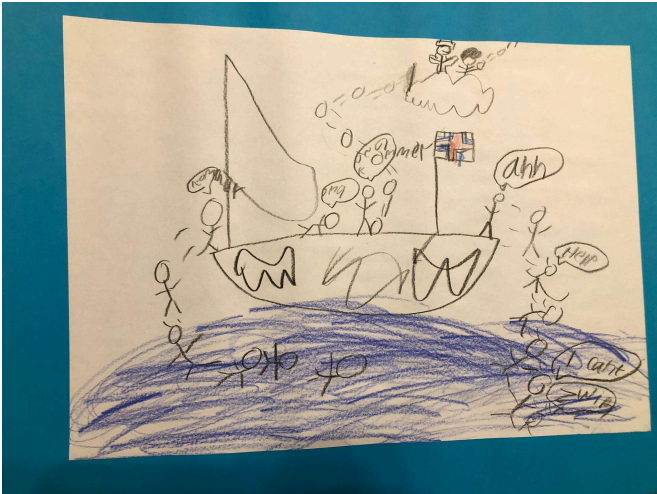
R.



S.



T.



U.



V. Non era presente

Come nell'altra classe le immagini del mare e della barca ritornano spesso. I bambini però hanno interpretato a modo loro la storia, presentando alcuni aspetti particolari che evidentemente gli hanno colpiti. Tornano spesso immagini di guerra e sofferenza che nel libro non sono presenti in modo esplicito ma che la conversazione ha tirato fuori in diversi momenti. Un solo bambino non riporta immagini del libro ma presenta invece solo una situazione di guerra.

4.2.4 Analisi della seconda lettura

Come per la prima lettura ho proposto, alla fine della lettura del secondo albo, la scrittura di una recensione. Riporto di seguito ciò che i bambini hanno scritto in merito alla lettura di *Orizzonti* di Paola Formica.

1	Title of the book
M	Orizzonti
N	Orizzonti
O	Orizzonti
P	Orizzonti
Q	-
R	-
S	-
T	-
U	Orizzonti
V	-

2	Name of the author
M	Paola Formica
N	Paola Formica

O	Paola Formica
P	Paola Formica
Q	-
R	-
S	-
T	-
U	Paola Formica
V	-

3	What is the topic of the book?
M	It was war there so he try to escape
N	People trying to escape war
O	Immigration and a boy
P	Immigrations and a boy
Q	-
R	-
S	-
T	-
U	A boy
V	-

4	The picture I love the most
M	I don't know
N	Page number 2
O	I don't like the pictures
P	I don't know
Q	-

R	-
S	-
T	-
U	Page second
V	-

5	The character I love the most
M	I don't know it's hard to choose
N	The boy!
O	I don't like the pictures
P	The box
Q	-
R	-
S	-
T	-
U	I like the boy
V	-

6	Do you like this book?
M	I don't know
N	No
O	No/Yes
P	Yes
Q	-
R	-
S	-
T	-

U	- Non ha risposto
V	-

7	Give a grade to the book
M	2/5
N	2/5
O	2/5
P	3/5
Q	-
R	-
S	-
T	-
U	3.5/5
V	-

Anche in questo caso la seconda lettura è stata meno apprezzata. L'uso di immagini più semplici e meno ricche di particolari nascosti ha reso la conversazione più difficile da portare avanti e anche i bambini sono rimasti meno colpiti e si sono sentiti meno toccati dalla storia. I paesaggi deserti hanno offerto meno appigli per la conversazione e interessato meno i bambini che hanno potuto cercare meno particolari. Il personaggio principale, un ragazzino circa della stessa età dei bambini e delle bambine, però è stato molto apprezzato e il finale aperto, in cui sembra trovare un'amico, ha fatto sorgere nei bambini molti dubbi ed altrettante idee per un possibile finale alternativo.

Il tema della migrazione è emerso facilmente, riportato alla luce dai bambini stessi che l'hanno utilizzato per descrivere ciò che stava accadendo nel libro. L'hanno subito nominato e fatto ipotesi sul perché il bambino stesse scappando.

4.2.5 Secondo compito autentico

Dopo una piccola discussione su come la migrazione può riguardarci da vicino, con la visione di un video su cosa possiamo fare noi per la migrazione (come ad esempio accogliere le persone nuove ed essere gentili) e una discussione guidata grazie ad alcune domande strategiche, ho chiesto ai bambini di realizzare un disegno per rappresentare la conclusione della storia di migrazione iniziata con il primo compito. Di seguito riporto i prodotti da loro realizzati con le parole con cui li hanno descritti.

M.



N. Era assente

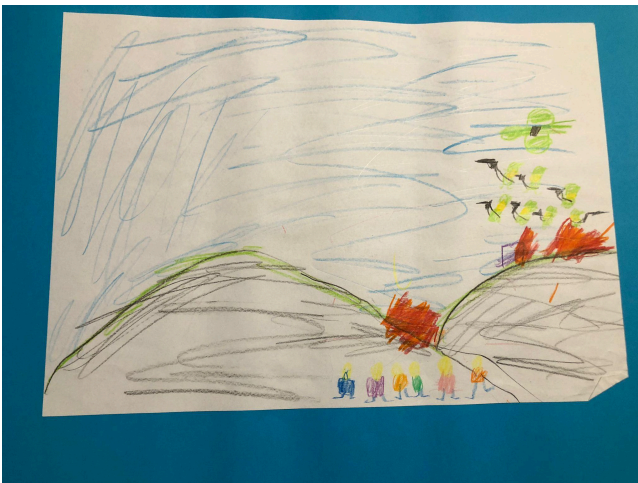
O.



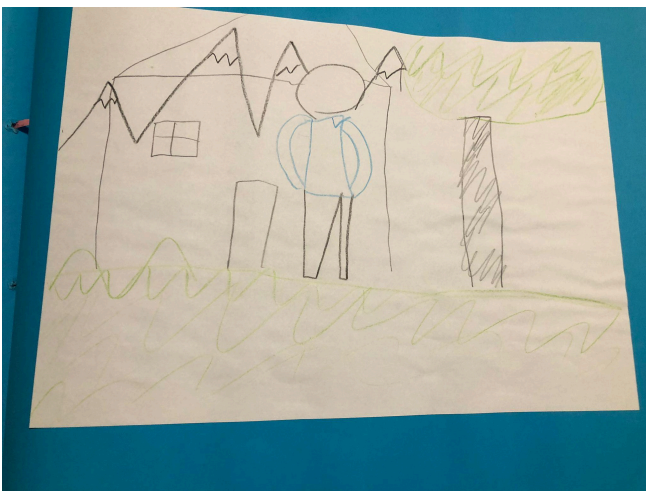
P.



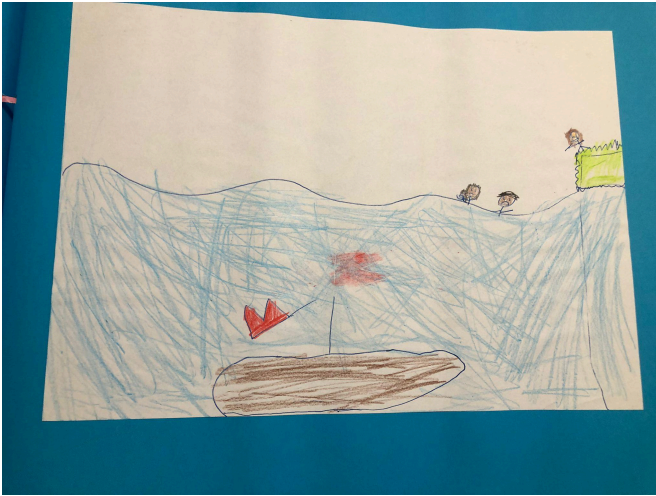
Q.



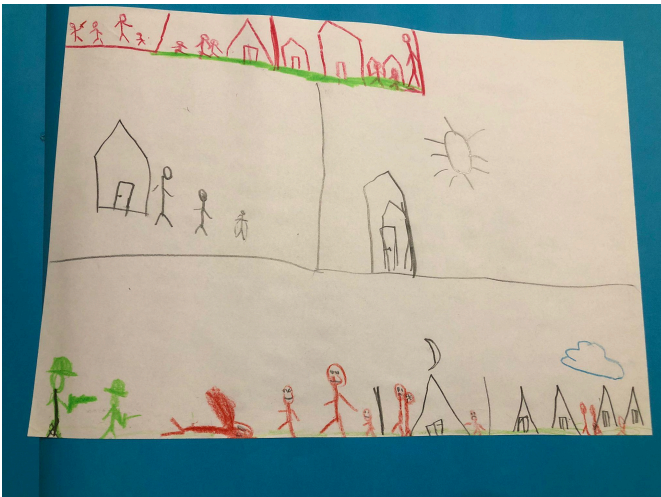
R.



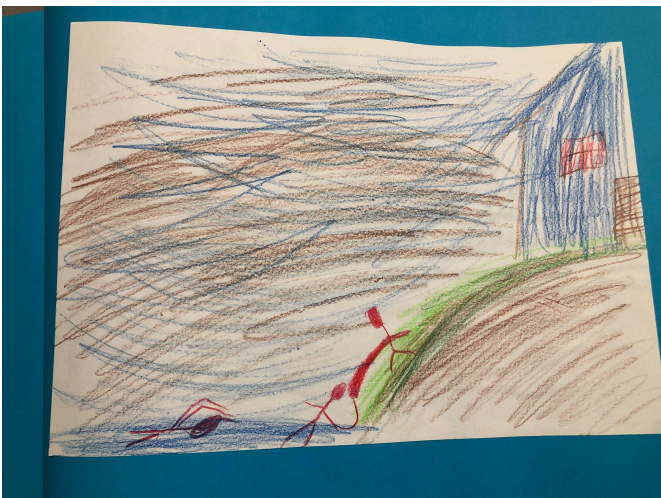
S.



T.



U.



V. Non era presente

Le soluzioni riportate dai bambini nelle loro storie presentano quasi tutte delle situazioni di pace e tranquillità. Da notare però come alcune invece presentino dei finali piuttosto tristi, come ad esempio nel disegno S, dove si vede la barca affondata in fondo al mare. Entrambi gli albi proposti lasciavano spazio alla libera interpretazione per quanto riguarda la fine della storia, quindi in classe i bambini hanno molto discusso sulla buona riuscita del viaggio dei loro protagonisti.

4.2.6 Conclusione del compito autentico

Durante l'ultima lezione ho presentato ai bambini un *silent book* realizzato con i disegni dei bambini. Ho chiesto loro di "leggere" le pagine che ciascuno singolarmente ha realizzato, presentando ai compagni la propria parte di storia. Riporto di seguito il prodotto realizzato dalla classe 4°B, che ha poi scelto di comune accordo un titolo e scritto i nomi degli autori in copertina.



I bambini mi hanno chiesto di scrivere il titolo in italiano, molto incuriositi dalla mia conoscenza di una lingua a loro sconosciuta.

La lettura del libro è stata un'ulteriore occasione di scambio e dialogo. Ognuno dei partecipanti ha potuto esprimere la propria idea, ascoltando le opinioni dei compagni. I bambini e le bambine hanno accolto la lettura del libro come non avessero mai visto i disegni proposti. Ognuno di loro si è messo in gioco nonostante alcune difficoltà linguistiche.

4.2.7 Il questionario somministrato alla conclusione

Per la chiusura dell'intervento ho chiesto ai bambini di compilare un questionario fornito dal gruppo di ricerca "Green Dialogues". Per la compilazione, autonoma, le insegnanti presenti hanno fornito supporto per la comprensione delle domande e per la scrittura delle risposte in lingua inglese, non immediata per tutti i bambini. Alcuni hanno deciso di rispondere in norvegese. Ho deciso di somministrare meno domande di quelle previste visto le difficoltà di risposta presentate dai bambini nel questionario iniziale. Di seguito riporto le domande e le risposte date ad ognuna dai bambini.

1	Think about the book you read or you would like to read, what stories do you like?
M	I like to read it's very fun I learn new stuff
N	Detective story
O	I think the book are good and I like this
P	I like all
Q	I like facts book about football
R	Learning books
S	-
T	-

U	I like Haaland stories
V	-

2	Imagine you are in a bookstore or in a library, think about what you usually do to choose a book, what do you watch or read to decide? Choose the options that suit you the most.
M	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colors I look at who the characters are I see who the writer is I see who the illustrator is
N	- Non ha risposto
O	I look at the cover I read the back cover
P	I flip through the pages I watch the pictures I read the story I see if I like the colors I look at who the characters are
Q	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the back cover I see who the writer is
R	I look at the cover I read the title I flip through the pages I watch the pictures I read the back cover (sometimes)
S	-
T	-

U	I look at the cover I read the title
V	-

3	Do you talk with your friends about books?
M	I talk about Benjamin and it's with Matilda and we like to prank them
N	- Non ha risposto
O	Sometimes
P	No
Q	No all not!!
R	No
S	-
T	-
U	No!!!!
V	-

Il questionario finale non ha richiesto un grandissimo sforzo da parte dei bambini che si sono sentiti più sicuri a livello linguistico e anche più in sintonia con noi per poter chiedere liberamente consiglio sulle risposte.

Le risposte non variano moltissimo da quelle date al questionario iniziale. Dobbiamo tenere conto però che il percorso è stato piuttosto breve e che il questionario è stato somministrato nell'incontro finale di questa proposta. Credo che non ci sia stato il tempo per vedere reali cambiamenti nelle risposte dei bambini. Ho apprezzato però il loro cambiamento nell'approccio al compito e nella tranquillità delle risposte date. La confidenza e la sensibilità sviluppata durante il percorso hanno fatto in modo che le risposte date siano state più sincere e veritiere.

4.2.8 Questionario di valutazione finale

A distanza di circa un mese dalla conclusione dell'intero percorso ho somministrato un semplice questionario per valutare principalmente due aspetti. Sicuramente ho voluto valutare cosa i bambini ricordassero delle lezioni svolte insieme. Inoltre ho provato a valutare se il gradimento del percorso a distanza di tempo fosse rimasto in linea con il gradimento espresso dai bambini durante lo svolgimento dei progetti. Il questionario si può vedere in Allegato 5. Durante la somministrazione i bambini sono stati assistiti dall'insegnante per la compilazione in inglese. Di seguito riporto le domande del questionario e le risposte date dai bambini.

1	Do you remember the story of this book? What they are about?
M	Migrants: I think it was a bot the animals in a poor land try to escape Orizzonti: I think it was the boy been alone in the desert and its fire so everyone jump in the car except him
N	Migrants: I remember that it was much animals Orizzonti: -
O	Migrants: ha disegnato delle faccine tristi senza scrivere nulla Orizzonti: is over a boy and another boy
P	Migrants: they tried to escape Orizzonti: it was war and the boy
Q	Migrants: was about animals and skeleton Orizzonti: a boy who fell of the car
R	Migrants: some animals tried to migrant Orizzonti: a boy fell of a car
S	-
T	-
U	Migrants: - Orizzonti: migrant
V	-

2	Did you like them?
M	Yes I did 5 stars to both
N	Yes
O	Yes I like them
P	Yes
Q	- Non ha risposto
R	Not really
S	-
T	-
U	Yes
V	-

3	Do you remember some activities we did together?
M	Yes I do we write what we think they are doing and why that they are trying to escape
N	We played outside
O	We go out and play and learn words in Italy
P	I don't remember
Q	- Non ha risposto
R	Yes we drew emigrated story
S	-
T	-
U	Read books
V	-

4	Do you remember one of the SDG's Goals?
M	No I don't

N	- Non ha risposto
O	No
P	I don't remember
Q	- Non ha risposto
R	Clean water for all
S	-
T	-
U	I don't remember
V	-

Credo che il questionario somministrato a distanza sia stato particolarmente interessante. I bambini si ricordavano bene gli albi, i personaggi e le storie. Il loro collegamento invece con gli obiettivi dell'Agenda 2030 e con le altre attività proposte si è andato un po' a perdere. Sarebbe stato forse più opportuno creare altre attività durante il percorso più mirate sugli obiettivi dell'Agenda. Sicuramente questo mostra la potenza delle immagini che i bambini ricordavano ancora molto bene, a differenza delle parole dette e dei discorsi fatti. Il tema della migrazione è emerso anche in questo questionario e credo che questo sia simbolo di sensibilità da parte dei bambini all'argomento. Come già accennato mancano diverse risposte, aspetto che ha sicuramente penalizzato questa raccolta dati.

4.2.9 Risposta della classe

Con la sezione B ho avuto la possibilità di passare più tempo e di creare quindi più confidenza ed un dialogo più intenso.

Tutti i bambini si sono dimostrati, nonostante le assenze numerose, partecipi e interessati. Hanno riportato le loro personali esperienze, parlando di storie di migrazione familiare oppure di esempi di persone conosciute che sono

emigrate, e si sono dimostrati attivi e creativi nella compilazione e realizzazione dei compiti proposti.

Le immagini osservate hanno sicuramente molto influito sul loro lavoro, in particolare le immagini di *Migranti*, come si può osservare dai disegni realizzati, ma i bambini sono stati in grado di trasportare le proprie conoscenze ed esperienze personali nei compiti affidati.

Nonostante alcune difficoltà linguistiche, anche grazie alla presenza delle tirocinanti norvegesi, il dialogo è sempre stato interessante e stimolante. I bambini hanno fatto molte domande e si sono dimostrati partecipi.

Credo che i feedback positivi ricevuti nelle varie lezioni, sia verbali sia tramite gli smile consegnati alla fine di ogni intervento, siano dovuti anche a questi fattori che hanno influito su tutto l'andamento del percorso.

5. Conclusioni

Nel seguente ed ultimo capitolo mi soffermerò a esaminare quali risultati ha prodotto il progetto e a cercare di delineare una risposta alla domanda iniziale: è possibile affrontare in classe temi di attualità utilizzando i libri senza parole e le capacità di *visual literacy*?

Alla luce dei riferimenti teorici analizzati nei primi capitoli e dei prodotti realizzati dai bambini e dalle bambine coinvolte nel progetto farò in modo di tracciare una linea di interpretazione di ciò che ho osservato. Prima di un lavoro di analisi dei risultati vorrei sottolineare alcune differenze tra i due gruppi che hanno partecipato al progetto che sono significative per poter leggere in modo completo i risultati ottenuti.

5.1 I due gruppi: differenze e somiglianze

Come già sottolineato più volte i due gruppi con cui mi sono ritrovata a lavorare hanno dimostrato atteggiamenti e risultati diversi.

Sicuramente alcune delle osservazioni fatte devono essere lette alla luce del contesto in cui le ho osservate. Il contesto scolastico norvegese è molto lontano da quello italiano. Il tipo di lezioni proposte ai bambini e alle bambine, ma anche l'atteggiamento e le risposte attese dalle docenti non sono quelle che potevo aspettarmi io docente in formazione nel contesto italiano. Ovviamente mi riferisco al caso specifico della mia esperienza. I bambini erano già abituati al lavoro orale, svolto in molte delle lezioni che ho avuto la possibilità di osservare. La disciplina però, l'ordine della conversazione, dell'ambiente e l'uso dei materiali non sono in linea con quello che ho sempre potuto osservare nelle scuole italiane. I bambini vengono lasciati molto liberi sia per quanto riguarda la partecipazione alle lezioni sia per quanto riguarda l'uso e la cura dei materiali. Gli alunni devono sicuramente rispettare il turno di parola e le regole della conversazione, ma non sono obbligati a partecipare alla conversazione e gli interventi vengono ascoltati e supportati anche se fuori contesto. In questo senso sono bambini e bambine, quelli norvegesi, già molto abituati a partecipare attivamente ma che alle volte vanno contenuti e guidati.

I bambini sono poi liberi di muoversi durante la lezione, in risposta alle loro necessità. Questo è un'aspetto che non rende semplice la gestione della classe.

I materiali dati ai bambini possono essere utilizzati da loro nel modo che ritengono più opportuno, non vengono richiamati per l'ordine o per la cura. In questo senso sono bambini sicuramente abituati all'autonomia personale.

Alla luce di questi aspetti, che hanno caratterizzato tutta la mia esperienza all'estero, ci sono alcuni altri aspetti da considerare.

Innanzitutto i due gruppi facevano parte di due diverse classi, gestite rispettivamente da due docenti diverse. Questo mi ha posto davanti ad una situazione diversa in ogni gruppo. Lo stile di programmazione e di conduzione delle lezioni e della routine scolastica si sono rivelate diverse nei due gruppi.

Sfortunatamente non ho avuto la possibilità di osservare nello stesso modo i due gruppi classe ma un'aspetto è risultato particolarmente evidente. La sezione B, in cui ho trascorso la maggior parte delle mie ore, non solo di intervento ma anche di osservazione, era evidentemente abituata ad un lavoro di dialogo già da tempo. I bambini si sono sempre dimostrati attenti agli interventi dei compagni e desiderosi di apportare il proprio contributo alla conversazione. Al contrario, nell'altra sezione (A), i bambini, anche a causa delle minori capacità linguistiche, hanno fatto molta più fatica a partecipare in modo attivo ai dialoghi. Osservando qualche momento con la loro docente principale mi è sembrato evidente come il lavoro orale non fosse centrale nel suo stile di insegnamento ma fossero previste più attività manuali e scritte.

Oltre a quest' aspetto più didattico vorrei anche sottolineare alcune differenze a livello organizzativo e pratico. Con la sezione A, per diversi motivi logistici, le ore passate insieme sono state meno (5 ore a fronte di 6,30 di intervento più tutte quelle di osservazione nella sezione B) e questo non ha permesso di creare lo stesso livello di confidenza raggiunto invece nella sezione B.

Il maggior tempo passato insieme, e quindi la maggior confidenza creata, unita ad un lavoro dialogico sostenuto dall'utilizzo delle immagini e delle competenze visive, ha fatto in modo che i bambini si siano espressi in maniera più libera e profonda, giustificando le loro scelte e calando nelle proprie vite quotidiane le nozioni apprese. Questo si può vedere chiaramente da tutti i materiali analizzati, dove i bambini della sezione B hanno mostrato una maggiore varietà di soggetti per quanto riguarda i disegni e delle risposte più personali alle domande dei diversi questionari o delle recensioni.

Un'altro aspetto vale la pena sottolineare. Nel gruppo A molti bambini hanno cercato di imitare il lavoro dei compagni. Questo si nota sia nelle risposte dei questionari che nei disegni del prodotto finale. Sicuramente la poca confidenza con la lingua degli interventi non ha permesso ai bambini di avere una confidenza ed un'autonomia tale da gestire da soli i compiti loro assegnati. Questo però non ha permesso una riflessione personale e quindi un riporto nella propria vita quotidiana dell'argomento di discussione.

In conclusione si può dire che la sezione B ha riportato alcuni risultati più significativi e vari. Non per questo i risultati della sezione A sono meno significativi, anzi, aver avuto la possibilità di soffermarmi su due gruppi molto diversi, con due stili di apprendimento e di risposta diversi tra di loro credo abbia conferito validità all'intero progetto.

5.2 Sensibilizzazione

Come già sottolineato ho utilizzato la definizione di “sensibilizzare” del Dizionario Treccani (pg. 43) per guidare la mia analisi.

Sulla base di questa definizione possiamo dire che i bambini coinvolti siano stati sensibilizzati al tema della migrazione?

Sicuramente la loro attenzione e il loro interesse è stato diretto all’argomento, in entrambi i gruppi. Il tema non era stato affrontato da loro precedentemente e in questa occasione hanno avuto l’opportunità di sentirne parlare e cominciare a comprendere un fenomeno tanto complesso. I bambini e le bambine hanno avuto l’opportunità di ascoltare alcune lezioni preparate appositamente per loro, con strumenti e materiali appositi e con un linguaggio adeguato.

Molti di loro si sono dimostrati attenti ed interessati all’argomento e hanno manifestato anche diverse conoscenze pregresse sul tema.

Come si può notare dalla definizione data la stimolazione dell’interesse e dell’attenzione è già un primo passo per poter dire di aver sensibilizzato.

Come indicatori di quanto i bambini siano stati coinvolti dall’argomento e ne siano quindi diventati sensibili ho utilizzato principalmente due riferimenti: la partecipazione alle conversazioni e la realizzazione di prodotti (disegni e questionari) coerenti e in linea con la consegna.

La partecipazione e la disponibilità dei bambini a condividere è indice di sicurezza del bambino stesso e di sensibilità all’argomento e di interesse. Allo stesso modo la trasposizione nel proprio vissuto. Un bambino che riesce ad assimilare le conoscenze tanto da renderle parte del proprio vissuto si può dire “sensibile”, attento e preparato sull’argomento.

Nella sezione A i dialoghi, e quindi la partecipazione alle conversazioni, si sono rivelate un po’ faticose. Come già sottolineato più volte le minori abilità linguistiche dei bambini hanno impedito, molte volte, una conversazione fluida. Spesso si è trattato anche di un reale ostacolo allo svolgimento delle lezioni. In questo senso non posso dire che i bambini di questa classe si siano dimostrati particolarmente sensibili al tema della migrazione.

Allo stesso modo è stato per loro molto difficoltoso trasportare le conoscenze apprese nella vita quotidiana. Questo si può notare dalle risposte ai questionari, poco profonde e "standardizzate" e dai disegni prodotti dai bambini, molto simili a quelle dei libri utilizzati ma poco personali. Sicuramente anche questo aspetto è stato molto influenzato dalle abilità linguistiche oltre che allo stile di apprendimento e al temperamento (o carattere) di ogni singolo bambino o bambina.

I prodotti realizzati dai bambini della sezione A sono meno vari. I questionari presentano molte risposte simili tra loro mentre i disegni hanno molte volte gli stessi soggetti. Solo alcuni (ad esempio i secondi disegni dei bambini B, E e F) presentano dei soggetti diversi da cui si può capire che il bambino o la bambina che li hanno realizzati hanno riflettuto e rielaborato i contenuti appresi apportando le proprie riflessioni e conoscenze.

Nella sezione B i dialoghi invece si sono rivelati più fluenti e significativi. I bambini hanno portato il loro punto di vista e le loro idee, oltre che le loro preconcoscenze in materia. Questo ha permesso a tutto il gruppo di beneficiare delle conoscenze altrui e creare più collegamenti significativi tra il vissuto dei bambini e dell'argomento proposto.

La trasposizione nel quotidiano si è rivelata anche in questo gruppo non sempre facile. Molti dei bambini e delle bambine possedevano delle preconcoscenze a proposito della migrazione ma l'argomento rimane non vicino al loro vissuto. Come già espresso, nel contesto norvegese l'immagine della barca e delle migrazioni nel deserto non sono immagini quotidiane a cui i bambini sono normalmente esposti. I bambini norvegesi hanno un'immaginario diverso in merito e per questo forse l'argomento è rimasto lontano dal loro quotidiano.

Non per questo però i bambini non si possono sensibilizzare. La loro attenzione e il loro interesse può essere indirizzato e i bambini si sono dimostrati, per la maggior parte, interessati, partecipi ed attenti durante tutto il progetto. In particolare un alunno, con una storia di migrazione familiare alle spalle, è stato in grado, senza problemi, di trasporre ciò che ha visto nel proprio vissuto quotidiano, mischiando ciò che abbiamo detto ai racconti familiari.

I prodotti realizzati dal gruppo della sezione B si sono dimostrati leggermente più vari. Le risposte date ai questionari hanno rivelato, in alcuni casi (ad esempio le risposte date alla recensione della lettura dell'albo *Migranti* di Issa Watanabe), una riflessione e un contributo personale.

Allo stesso modo i disegni, nonostante molti abbiano sicuramente ricalcato le immagini viste durante le letture, hanno evidenziato delle scelte e delle riflessioni personali per ogni bambino. Questo si è notato particolarmente nell'esposizione da parte dei bambini dei loro prodotti durante la lettura di gruppo del *silent book* finale.

In conclusione credo che i bambini si possano dire sensibilizzati. Nel gruppo A in maniera meno profonda, ma comunque sono stati in grado di realizzare il prodotto finale e di raccontare la loro storia. Sono stati molto influenzati dalle immagini che hanno visto e questo si nota dai disegni realizzati. Sicuramente quindi la loro attenzione, per quanto in maniera superficiale forse, è stata diretta sull'argomento che loro hanno accolto positivamente. Le immagini, come analizzerò successivamente, sono state fondamentali in questo processo.

Nel gruppo B i bambini si possono dire sensibilizzati. La loro attenzione e il loro interesse sono stati diretti sull'argomento e sono stati in grado di rielaborare, dialogare e in parte trasporre nel proprio vissuto ciò che hanno appreso.

5.3 Il ruolo delle immagini e l'educazione all'attualità

Fondamentale per l'intero sviluppo del progetto è stato l'utilizzo delle immagini. Le immagini si sono rivelate potentissimi strumenti in grado di scavalcare difficoltà linguistiche e culturali.

Le difficoltà sia mie che dei bambini con la lingua degli incontri si sono rese meno evidenti nella lettura degli albi senza parole. Anche i bambini con più difficoltà sono comunque riusciti a fruire delle immagini e grazie a questo ho potuto dirigere la loro attenzione e coinvolgerli nel progetto.

I bambini avevano già alcune conoscenze pregresse sull'argomento, a volte anche molto distanti dalle immagini che stavo proponendo. Il lavoro svolto insieme però su delle immagini comuni a tutto il gruppo ha fatto sì che avessimo un terreno comune da cui partire, delle immagini con cui insieme abbiamo costruito un nuovo immaginario.

Come già ripetuto e sottolineato in altri paragrafi l'utilizzo delle immagini non è stato l'unico fattore a portare la ricerca ad un risultato positivo. Sicuramente le immagini hanno abbattuto delle barriere linguistiche importanti e si sono fatte ambasciatrici di messaggi universali, in grado di coinvolgere i bambini. Inoltre l'utilizzo delle capacità di visual literacy, non sempre allenate nel contesto scolastico, è stato motivo di eccitazione e novità per i bambini e le bambine coinvolte. Questo ha permesso di proporre un lavoro nuovo, significativo e stimolante.

Non sono state solo le immagini però a creare dei risultati positivi. La confidenza creata con i bambini ha fatto sì che i dialoghi, in modo particolare in uno dei due gruppi, siano stati scorrevoli, profondi e significativi.

Il dialogo e il confronto ha permesso ai bambini di essere più attenti e, anche per i bambini più in difficoltà, è stato di grande aiuto per potersi muovere all'interno delle proposte del progetto.

Evidente però come le immagini siano state veicoli universali e abbiano permesso a tutti i bambini di partecipare attivamente al progetto.

Lo stesso intervento, proposto senza la fruizione di immagini, avrebbe sicuramente diretto la loro attenzione sull'argomento, ma non sarebbe stata

così immediata la costruzione di un immaginario comune, di un terreno di partenza uguale per tutti in cui tutti hanno la possibilità di apprendere ed esprimersi.

L'affrontare un argomento di grande attualità è stato un punto positivo del progetto. Innanzitutto i bambini hanno sentito parlare dell'Agenda 2030 e hanno quindi cominciato a riflettere sull'importanza di uno sviluppo sostenibile e su come questo comporti anche delle politiche di attenzione verso il fenomeno migratorio. Come già sottolineato c'è la necessità di educare a questo tipo di tematiche per poter raggiungere l'obiettivo che l'intero documento si è posto.

Sicuramente poi l'aver affrontato un tema che i bambini avevano già in parte sentito, nel contesto quotidiano, ha permesso di espandere le loro conoscenze in merito e di catturare la loro attenzione dando modo loro di esprimersi e rendersi partecipanti attivi del processo di apprendimento.

5.4 Per concludere

Alla fine del progetto si può dire che è possibile sensibilizzare i bambini a temi di attualità utilizzando gli albi senza parole.

Sicuramente la fruizione va mediata e gli argomenti vanno trattati proponendoli nel modo più adatto ai bambini con cui si lavora.

Le capacità di visual literacy vanno sostenute, indirizzate e allenate. I bambini vanno preparati alla fruizione delle immagini e il dialogo diventa strumento fondamentale in questo senso. Attraverso il dialogo infatti i bambini possono verbalizzare le proprie preconoscenze ma anche interagire con le immagini e con i compagni. La sola fruizione di immagini, senza il giusto supporto e la giusta guida dell'insegnante, non permette sicuramente ai bambini di potersi dire sensibilizzati.

In questo senso il docente, o l'adulto, diventa figura di riferimento fondamentale, che si fa mediatore dell'intero processo di apprendimento e di fruizione del prodotto.

Le immagini si sono rivelate, in linea con la letteratura in merito, strumenti ricchi di spunti, in grado di far nascere nei bambini domande e curiosità. Sono state anche potenti strumenti di comunicazione che hanno permesso ai bambini, anche quelli con meno capacità linguistiche, di partecipare liberamente all'intervento, usando le proprie capacità e apportando il proprio contributo.

Bibliografia

Agenda 2030 (2015)

Anderson, A., Anderson, J., Hare, J., McFavish, M. (Cur). (2016). *Language, learning and culture in early childhood*. Routledge.

Arizpe. (2014). *Visual journeys through wordless narratives : an international inquiry with immigrant children and The Arrival*. Bloomsbury.

Arizpe, E., Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. Routledge.

Bake, M., J., Schwarz, B., B. (2017). *Dialogue, argumentation and education. History, theory and practice*. Cambridge University Press.

Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carrocci editore.

Besozzi, E., Colombo, M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Guerini Scientifica.

Bosch, E. (2017). *Wordless picturebooks*. In Kümmerling-Meibauer, B. (Cur.) *The Routledge Companion to Picturebooks*. 191-200. Routledge.

Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Erickson.

Campagnaro, M. (2012). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Pensa MultiMedia.

Cantatore, L., Galli Laforest, N., Grilli, G., Negri, M., Piccinini, G., Tondardini, I., Varrà, E. (2020). *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Edizioni junior.

Ducci, D., Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. FrancoAngeli.

Erichsen Skalle, C., Muller Gjesdal, A. (Cur). (2021). *Transnational narratives of migration and exile. Perspective from the humanities*. Scandinavian University Press.

Filograsso, I. (2021). *Becoming human. From cultural memory to new senses of belonging stories of migration in contemporary picture books*. MeTis. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. 11(1) 2021, 95 - 112

- Gaard, G. (2020). *Verso un ecopedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia*. DEP, n.44, pg 81-96.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Oddrun Hallås, B., Nyrnes, A. (2018). *Ecocritical perspective on children's texts and cultures*. Series: Critical Approaches to Children's Literature. Palgrave Macmillan.
- Grilli, G., Terrusi, M. (2014). *Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*. Encyclopaideia, XVIII (38), 67-90.
- Haaland, G., Kummerling-Meibauer, B., Ommudsen, A. (Cur.) (2023) *Exploring challenging picturebooks in education. International perspectives on language and literature learning*. Routledge.
- Hamelin (2013) *Il Migrante*, n. 35, Hamelin Ass. Culturale.
- Karlskov Skyggebjerg, A. (2021). *The silent voices of witness literature. The refugee Crisis in Danish Children's Literature since 2015*. In Druker, E., Sundmark, B., Warnqvist, Å., Österlund, M. (Cur). Silence and silencing in children's literature. 312-327.
- Lombardo, P. (2023) *Leggeri come il vento*. LiBeR 138 (pg. 42-45)
- Luatti, L. (2011). *L'immigrazione raccontata ai ragazzi. Vent'anni di proposte dell'editoria per l'infanzia*. Nuove esperienze.
- Luatti, L. (2018). *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*. Taueditrice.
- Neraas, S. (2021) *Past Wars in Present Stories: An Analysis of the Picturebook Vanishing Colors*. Child Lit Educ 52, 449-463.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Carrocci editore.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carrocci editore.
- Warnqvist, Å. (2018). *Family First in Homes Away from Home: Depictions of Refugee Experiences and Flight from War in Picturebooks Published in Sweden 2014–2018*. Bookbird: A Journal of International Children's Literature 56(4), pp. 60–71.

Bibliografia di opere di letteratura per l'infanzia

- Chiesa Mateos, M. (2019). *Migrando*. Orecchio acerbo.
- Formica, P. (2015). *Orizzonti*. Carthusia.
- Greder, A. (2017). *Mediterraneo*. Orecchio acerbo.
- Greder, A. (2008). *L'isola*. Orecchio acerbo.
- Greder, A. (2012). *Gli stranieri*. Orecchio acerbo.
- Lee, S. (2008). *L'onda*. Corraini.
- Ringi, K. (2018). *Lo straniero*. Lapis edizioni.
- Ruta, A. (2019). *La valigia*. Carthusia.
- Salemi, L. (2014). *La zattera*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Sanna, F. (2022). *Il viaggio*. Marameo.
- Tan, S. (2016). *L'approdo*. Tunuè.
- Watanabe, I. (2020). *Migranti*. Logos edizioni.
- Wiesner, D. (2006). *Flotsam*. Clarion Books.
- Young, R. (2016). *Un nuovo orizzonte*. Terre di mezzo.
- Zanotti, C. (2013). *Fu'ad e Jamila*. Lapis edizioni.

Sitografia

Pagina web Green Dialogues:
<https://www.childrensliterature-unipd.it/research/green-dialogues/the-project-in-detail/>

Pagina Web serie storiche ISTAT:
https://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=2&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=5dc94093f50e10c9e55a034d4c6ba123

Pagina Web ASVIS:
<https://asvis.it/notizie/2-10952/un-mondo-in-movimento-dati-trend-e-questioni-a-perde-sul-fenomeno-migratorio->

Pagina Web Enciclopedia Treccani:
<https://www.treccani.it/enciclopedia/>

Report ISTAT Migrazioni 2021:
https://www.istat.it/it/files/2023/02/REPORT_MIGRAZIONI_2021.pdf

Report ISTAT Cittadini Non Comunitari 2023:
<https://www.istat.it/it/files//2023/10/REPORT-CITTADINI-NON-COMUNITARI-2023.pdf>

Report ISTAT 2022:
<https://www.istat.it/it/archivio/289255>

Pagina Web Ibbly Italia:
<https://www.ibbyitalia.it/>

Pagina Web Agenda 2030:

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

Pagina Web Green Dialogues:

<https://www.childrensliterature-unipd.it/research/green-dialogues/>

Report MIUR 2022:

<https://www.miur.gov.it/-/disponibile-il-report-con-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-ucraini-accolti-nelle-scuole-italiane>

Progetto IBBY Italia “Silent Book. Destinazione Lampedusa”:

<https://www.ibbyitalia.it/progetti/ibby-libri-senza-parole-lampedusa/>

Allegato 1: Questionario prima dell'intervento



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Name _____

Date: _____

Place: _____

CIAK LET'S START!

1. Think about the book you read or you would like to read, what stories do you like?

2. Imagine you are in a bookstore or in a library, think about what you usually do to choose a book, what do you watch or read to decide?

Choose the options that suit you the most

- I look at the cover
- I read the title
- I flip through the pages
- I watch the pictures
- I read the story
- I see if I like the colours
- I look at who the characters are
- I look at the landscapes

- I read the back cover
- I see who the writer is
- I see who the illustrator is
- I see who the editor is
- Other

3. Do you talk about books with your friends?

4. What does dialogue mean to you?

5. What do you do to talk with your classmates?

6. What is the "Sustainable Development Goals"?

Allegato 2: Immagini degli obiettivi dell'Agenda 2030

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS



Allegato 3: Format per la recensione delle letture

WE READ...

TITLE OF THE BOOK

NAME OF THE
AUTHOR

WHAT IS THE TOPIC OF THE BOOK?

THE PICTURE I LOVE
THE MOST

THE CHARACTER I
LOVE THE MOST

DO YOU LIKE THIS
BOOK?

GIVE A GRADE TO
THE BOOK



Allegato 4: Questionario da somministrare dopo l'intervento



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Name _____

Date: _____

Place: _____

CIAK LET'S START!

1. Think about the book you read or you would like to read, what stories do you like?

2. Imagine you are in a bookstore or in a library, think about what you usually do to choose a book, what do you watch or read to decide?

Choose the options that suit you the most

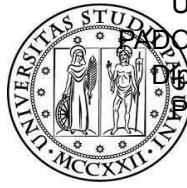
- I look at the cover
- I read the title
- I flip through the pages
- I watch the pictures
- I read the story
- I see if I like the colours
- I look at who the characters are
- I look at the landscapes

- I read the back cover
- I see who the writer is
- I see who the illustrator is
- I see who the editor is
- Other.....

3. Do you talk about books with your friends?

Allegato 5: Questionario di valutazione finale

Do you remember the story of this books? What they are about?	
Migrants	Orizzonti
Did you like them?	
Do you remember some activities we did together?	
Do you remember one of the SDG's Goals?	



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI

PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

INTER-UNIVERSITY MASTER DEGREE IN SCIENCE FOR PRIMARY
EDUCATION

Internship annual report of the 5th year
of the Study Course in Primary Education Sciences

TEACHING ITALIAN IN NORWAY
How to end gratefully the internship journey

Coordinator turo : Lucia Lazzari

Organizer tutor : Roberta Focchiatti

Responsible professor : Marnie Campagnaro

Student: Sardella Ilaria
Student number: 1193879

Academic year: 2022/2023

Ilaria Sardella

Student number: 1193879

Via Cristoforo Colombo 7/d, Schio (VI)

3920290893

ilaria.sardella@studenti.unipd.it

Minde Skole

Grønnestølsveien 22, 5073 Bergen

School tutor: Helene Karlsen

helene.karlsen@bergen.kommune.no

Index

Introduction	1
Chapter 1 The context	2
1.1 The Norwegian school system: essential information.....	2
1.2 Presentation of the school	3
1.3 Presentation of the class	4
1.4 Presentation of the tutor and other people involved in our internship	6
1.5 Presentation of the usual course of the traineeship in Norway	7
1.6 Tools and methods implemented for observation, documentation and reflection	8
Chapter 2: Internship Focus	10
2.1 The evaluation	10
2.2 Inclusion	11
2.3 Connection with the territory	12
Chapter 3: The internship path	15
3.1 Structure of the direct internship and brief summary	15
3.2 Why the choice of co-teaching	16
3.3 Reporting tools of experiences and observation used	16
3.4 Theoretical and regulatory references used to implement the intervention	17
3.4.1 Teaching Italian as a foreign language.....	18
Chapter 4: The didactic intervention and its management	21
4.1 Discipline, focus, interests and motivations in relation to the choice	21
4.2 Planning of interventions	22
4.3 What methodologies and technologies	26
4.4 Conducting the intervention	26
4.5 Structuring the learning environment	27
4.6 Possible adaptations	28
4.7 Outcomes of the intervention	28
Chapter 5: Reflection from a professional point of view	30
5.1 Differences and reflections	30

5.2 Educational value and consultancy relationships	32
5.3 The teacher I would like to be	33
Bibliography	36
School Documentation	36
Sitography	37
Attachment 1: Complete calendar	38
Attachment 2: Example of weekly schedule	39
Attachment 3: Extract of a Lesson diary of 24/01/2023	40
Attachment 4: Powerpoint used in the first lesson	44
Attachment 5: Form for the children for the first lesson	46
Attachment 6: Form for the children for the second lesson	47
Attachment 7: Form for the children for the last lesson	48

Introduction

After four years of intense work I find myself writing the introduction of the last Internship Report of my career as a university student.

Writing this report was exciting but difficult extremely valuable. I tried to put on paper what these four years have left me and passed on to me. I talked about experiences, skills and emotions trying to describe the work done, the help of some key players in this scene and what all this has given me

I gave particular emphasis to the intense experience lived abroad this year but I tried to link it as much as possible to the path that led me to get here. In fact everything that I have managed to achieve I owe to an intense training course that has led me to make some decisions and to live certain experiences.

In the structure of the report I have tried to follow a fairly coherent logical thread, first of all describing the context in which I worked, the didactic choices I made, the path I followed in the classroom and the reflections that all these things aroused in me.

Chapter 1 The context

1.1 The Norwegian school system: essential information

The Norwegian school system, in which I found myself working, is organized differently from the Italian school context. Compulsory schooling lasts ten years and begins when children are six years old.

First there is the possibility of attending an infant school (Barnehage). Children can attend it starting from one year of age, before this period parents are guaranteed adequate periods of leave to be able to take care of their children before the start of school attendance.

The main phases of compulsory education in Norway are organized as follows:

- Lower Primary (grades 1–4, 6-9 years): Barnetrinnet
- Upper Primary (grades 5–7, 10-12 years): Barnetrinnet
- Lower secondary (grades 8–10, 13-15): Ungdomstrinnet

As can be read on the official website of the Norwegian Ministry of Education and Research, primary and lower secondary school education is founded on the principle of a unified school system which guarantees an equitable and suitable education for all on the basis of a single national curriculum. In addition to the national curriculum, it is underlined how the municipalities and territorial authorities, as well as the schools and teachers themselves, can implement and expand the training offer. In Norway there are some cultural minorities and I think it is important to underline how, in the indications provided by the Ministry, particular attention is paid to Sami education, one of this linguistic and cultural minority. They are the indigenous inhabitants of the northern Norway, Sweden and Finland. In areas where the Sami population is particularly concentrated, education follows a particular curriculum aimed at ensuring that children receive a quality education based on their cultural and linguistic background. Outside of these districts applications may be made for the use of this particular curriculum when there are at least 3 children applying. There are, albeit very rare, some special schools where children with varying degrees of difficulty are welcomed. The main trend, however, is to integrate them into the school contexts, providing support teachers or special classes included in the normal school organization. The municipalities are

obliged to guarantee additional school hours at the end of the lessons (after school), in which recreational or in-depth activities are carried out. These hours are guaranteed for everyone from the first to the fourth year and up to the seventh for children with special needs. All municipalities are obliged to have a "Culture School" which offers children courses in music, dance, theater and art. Typically these schools partner with state schools to offer these classes during the extra after-school hours. These activities are paid at the discretion of the municipality that provides the services. For everything else the Norwegian school system, obviously public, is free. The schools also provide for the procurement of school materials and textbooks. Thanks to their evaluating system, which I'll talk about later, there is no repetition of school years. After completing compulsory schooling it is possible for children to decide to continue their educational path and attend three further years of Higher Education. Most Norwegian schools are public schools. However there are some private schools that must be approved by the Ministry of Education. Private schools generally offer a type of religious education or with an alternative pedagogical approach (like, for example, Montessori approach). They can also follow an international curriculum that deviates from the Norwegian curriculum. However, private schools must ask for a fee regulated by the government and cannot select pupils according to any type of criteria.

1.2 Presentation of the school

The school we were assigned to, Minde Skole, is a public school located in a residential area of Grønnestølen, which is very lively and busy. The history of the school spans the entire 20th century and has always been a point of reference for the citizens of the neighborhood.

The school is housed in a well-maintained and renovated turn-of-the-century building. The school has large outdoor spaces where the children spend all the breaks scheduled during the school day. In addition to a large cemented clearing left free, there is also a fenced football field that children can use in turns, and some games scattered in a particular area of the courtyard available to all. There are also, in one of the external walls of the school, some grips for climbing. The outdoor spaces are enclosed by a metal mesh but the gates that enclose this space are always open during school hours.

Leaving the school premises can take place without particular permission from the parents or the director. In fact children and teachers often leave the school playground to

go to the nearby forest and green space to carry out various activities or to play in a more natural environment.

On the first floor of the school building are the administrative offices, the principal's office, the teachers' room equipped with a small kitchen, some deposits for the material made available to all teachers and the gym.

On all subsequent floors there are the various classrooms for each grade and an office for the teachers of the classes on that floor. Inside each office teachers have their own reserved place with their own desk and material. There are also some classrooms on the floor that can be used for support activities or group activities. Outside each classroom,

along the corridor, there are hangers and shelves for each child where they can leave all the clothes needed to be able to go out during breaks in any weather condition.



Picture 1

On the top floor there is a small school library (Picture 1 and Picture 2), equipped with computers and a multimedia blackboard and a small classroom used as a scientific laboratory where there are various materials for scientific experiments and observations.



Picture 2

The school hours that I worked went from 8.00 to 16.00 (generally). The children were present at school from 8.30 to 13.30 from Monday to Thursday and from 8.30 to 13.00 on Friday. The remaining time was dedicated to the teachers for planning and correcting homework. These times vary slightly according to school grade. The older the children are, the more school hours increase.

The three subjects that are taught in each school year are Norwegian, mathematics and english. The rest of the subjects are addressed in a transversal way thanks to the use of general topics that vary every two/three weeks according to the needs of the class. Therefore every week a theme is proposed and

addressing this theme all the other subjects are proposed (science, art, history, geography...).

1.3 Presentation of the class

The class to which we have been assigned is a fourth grade class, the 4th B. There are 20 pupils in this class, six of whom have difficulties. The pupils are divided into seven girls and thirteen boys. One of the children is a foreign child who has recently arrived in Norway and therefore has some linguistic difficulties in particular.

This class is followed by a main teacher, our internship tutor, and the section A teacher who carries out the English hours as well as some hours of support activities for children in difficulty. During the internship period, in addition to these two teachers, five trainees were present in the classroom, three Norwegians and two Italians.

The main teacher then covers all subjects except English, which is the responsibility of the other teacher. However school subjects are organized differently from what we are used to. The hours of norwegian, mathematics and english are organized during the week and almost always follow the same organization. The other subjects, such as science and geography, are addressed across the board through the theme of the week. The theme is decided during programming based on the needs of the children and the school schedule. In dealing with the topic it is decided which subjects to include in these activities. All programming is carried out on the basis of the National Guidelines for public schools (<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>) (Picture 3).

Each week the timetable for the week's lessons is given to pupils and families, specifying which topic will be addressed and which homework the children will have to carry out and hand in before the end of the week (See Attachment 2).

Every day, when the children enter the classroom, the program for the day is explained to them by looking at all the different hours.

The lessons take place mainly in a dialogical way with the viewing of videos and presentations and with manual work. The books and notebooks are used as a learning



Picture 3

support and therefore are used at the end of the lesson to carry out some tasks after an explanation or to do homework.

We have been able to observe how the use of the pen is not foreseen but children very often use the pencil. It is an aspect that made us think and that we found different from the habits we have in Italian schools.

The multimedia blackboard is very often used to view powerpoint presentations, videos or to play some games and activities.

Every day the children face four hours of lessons, which vary slightly in relation to the activities foreseen during the day. Once a week, in fact, "station" activities are proposed where the children are divided into groups and face four different subjects (decided each time by the teachers) going around four different places. Once a week there is also a swimming lesson while once a week manual workshops are offered, including carpentry and sewing, which are carried out in collaboration with the other section.

There is no evaluation of any kind but the teachers pay particular attention to the performance of the tasks assigned to the children and their participation in the lessons in order to monitor the progress of their learning. It was explained to us how the evaluation, during the primary school years, does not include grades or judgments but that it is based on the observations of the teachers who then report and discuss with the parents on the school progress of the children. In particular our tutor pointed out to us how in these years of primary school attention has been more focused on how children deal with the school environment, study and the relationship with classmates and teachers rather than focusing on the more content and educational aspects. In order to share these aspects two annual interviews are planned with the parents who, upon request, can request further ones.

In the class there are several children with difficulties, most of them ascertained and certified by the school psychologist who also takes care of these aspects. The certification includes a few hours, different according to the different difficulties, of support activities. In this class, due to lack of staff, support activities are delegated to the teacher of the other section. In certain scheduled hours the children who need it leave the classroom and face some in-depth activities for the subjects and topics they need. In addition to these support activities children can also use some facilitation

methods to follow the lessons, such as the use of the computer or the use of slightly different materials based on their needs.

1.4 Presentation of the tutor and other people involved in our internship

Our internship tutor, as already pointed out, was the main teacher of the class. She was therefore responsible for our training and for our evaluation. She welcomed five different trainees into the class. During the programming hours our tutor and our classmates explained to us how we should divide the hours so that we could all carry out the necessary training hours. The working group with which we planned all three weeks of stay at school was made up of our tutor, the two teachers assigned to the other section (which followed a parallel programming) and three other Norwegian trainees, as well as us two Italian trainees. The thus enlarged working group was particularly helpful and an important point of reference throughout the duration of the internship. I think this was one of the aspects that enriched me the most professionally and personally. Due to an unforeseen illness our tutor had to be absent from school for a few days. The enlarged working group has allowed us to have constant support and reference, both from companions and from the other teachers.

1.5 Presentation of the usual course of the traineeship in Norway

The carrying out of the curricular internship in Norway is organized slightly differently if compared to the Italian internship. The students with whom we shared the hours are in the third year of their university career. During the year there are two periods dedicated to internships, one during the first semester and one in the second semester and generally they carry out the hours in the same school. During periods dedicated to internships, lessons are suspended and students attend school full-time (35-40 hours every week), following the timetables and instructions given by tutor teachers.

Trainees are assigned to classes in pairs or small groups of three or four. During the traineeship period trainees must fully cover the teacher's hours in the assigned class. During the initial planning with the teacher the trainees divided the hours so that everyone could experience all the different subjects and the management of all the

different moments of the day. In this programming the hours that we would have worked were also decided, trying not to change the class timetable too much.

The first day is dedicated only to observing school activities, lessons and routines. Immediately after the end of the first observation day the following three weeks are planned with the whole teaching team (therefore teacher tutor, trainees and teachers of the other section), dividing the hours equally among the trainees and deciding the topics to be addressed each week .

After this scheduling the trainees are expected to stop each day after the end of the lessons to plan the following day's activities in detail together with the class teacher and clarify any doubts or insecurities. This activity can take one or two hours, depending on the activities that the teachers have to plan. The activities are therefore scheduled on the basis of the class timetable, on the presence of the trainees and on the theme decided for the week.

In addition to the planning of the activities these moments are also designed so that the trainees can have feedback on how they carried out the planned activities during the day. In fact the class teacher always opens these moments with some thoughts on the strengths and points to be reviewed of each of the trainees during the activities assigned to them. I think these have been particularly useful and interesting. Being able to get opinions and advice on your work every day, from a teacher but also from classmates, is a really important opportunity that can lead to many reflections and moments of growth.

In addition to the collective feedback given every day there are also weekly interviews for each trainee. In this way the teacher can give feedback on the trainee's behavior and on what she has observed throughout the week.

At the end of the internship period a final individual interview is also scheduled for the overall evaluation of the internship. I believe these moments of comparison are really useful for personal and professional growth.

I would like to underline how, during the last days of the traineeship, there was the possibility for the Norwegian girls to carry out a lesson completely independently, without the presence of the teacher or the other trainees. It was explained to us how this is not an obligation but how it is warmly recommended to everyone, so as to be able to

really measure themselves with the entire management of the lesson without the support of other figures.

1.6 Tools and methods implemented for observation, documentation and reflection

The entire first week at school was reserved for observing school activities. Also during the following weeks there were several hours in which we observed the interventions of our fellow trainees or class teachers. To better record the whole experience I decided to freely take several notes so as to be able to record all the aspects that I considered interesting and significant.

During the intervention hours it was more difficult to record all the details of the lesson, fortunately we carried out the intervention hours in co-teaching, so we always had feedback on the development and management of the activities.

To record the large amount of information that we have recorded in this period we have followed the compilation of a daily diary which has allowed us to systematize all the information collected.

In addition to recording information, both the free notes and the diaries allowed us to collect personal information, impressions, feelings, cues and ideas that we experienced during the internship period. I think they have been particularly effective tools for professional and personal reflection.

Another important aspect of the documentation is the significant materials that we have collected throughout our time at the school like papers delivered to children, photographs and materials created and compiled by children. I believe that having kept them and being able to use them in drafting the report can be a good opportunity to reflect on our work. The materials the children produced can also be a test for understanding how successful our interventions were and what the children really understood.

Chapter 2: Internship Focus

In Italy, before, during and after internship we have to think about some particular focus that are different every year. I would now like to analyze some of these peculiar aspects, also observed during the past years of training, which in Italy and Norway are realized and analyzed in two different ways. I believe that the comparison and reflection on these aspects is one of the greatest opportunities we have had during this experience. I also think it can be useful to understand the context where I worked. I chose to focus on three aspects: evaluation, inclusion and connection with the local area, which I found most interesting and stimulating because they are really different in the two countries and this permitted me to compare two different systems and reflect about it.

2.1 The evaluation

Evaluation is a topic that particularly interested me. During the entire internship period I never saw tasks, checks or questionnaires submitted to children. Intrigued by these methods, very different from those I have always observed in Italian schools, I asked the class teacher what evaluation methods they usually use. It was explained to me that in reality there are no official documents for evaluating children. Therefore there are no "report cards" and children are not used to being assigned grades or evaluations. The teacher underlined how this method is explicitly avoided to ensure that children do not feel the weight of an assessment or competition with their classmates. Grades and judgments are only introduced later, in higher school grades.

Although these assessment methods do not exist, the teachers carefully observe each child and how they deal with the tasks proposed in class and the tasks assigned for home, in order to understand how everyone's learning evolves.

There are two formal moments during the year in which teachers compare their observations with the pupils' parents. On these occasions, however, the attention is more focused on how children experience the school environment, how they relate to their classmates and teachers and how they deal with learning and assigned tasks.

I believe that these assessment methods, which look more at the child's social-emotional aspect than at the didactic aspect, can be an interesting starting point to reflect on. I

believe that in the Italian context, in which I previously found myself carrying out my internship, attention to grades, judgments and evaluation in general is certainly much more predominant, both for teachers and for families.

A second aspect that I would like to underline regarding evaluation concerns the evaluation of trainees. In Italy I have always received a final assessment at the end of the academic year and all discussions on lessons, planning and conducting were an aspect managed in a personal way by each tutor I met.

In Norway I really appreciated how teachers are invited to provide group feedback to trainees at the end of each lesson and how individual interviews are scheduled every week and at the end of the entire course. I believe that these modalities are particularly important in order to be able to monitor our work and be able to improve day by day, working on the aspects that need it most. Also in this way we were able to receive, in addition to the impressions of the children, the impressions of the teacher and the other trainees regarding the progress and satisfaction of the lesson. I believe having different more objective opinions can truly be a tool for reflection and growth.

2.2 Inclusion

In the period spent at school I was able to observe the management of several children with difficulties. Unfortunately it was not easy to find documents that could illustrate how the certifications take place. What we therefore know about it, is the information provided by the class teachers as well as our personal observations.

There are no "Special Schools" for children with difficulties, except in some very special cases in which special classes are set up within the "normal" public schools. In general children with learning disabilities are normally placed in the classroom and receive, based on their needs, some compensatory measures or hours of support to deepen their learning of the subjects or topics that are more difficult for them. In the event of more serious difficulties, in particular those linked to physical difficulties, support figures are envisaged who do not necessarily have to be teachers but who assist the child during school activities.

I was able to observe how all the children, regardless of the type of difficulty, are always offered all the activities that are offered to their classmates. Subsequently the

proposal of the activity, based on the answer that the child shows, compensatory measures are foreseen, such as for example the use of the computer for a writing task, or the instructions of the task are slightly modified, so that it can be more tailored to the student's needs. What interested me the most is that in all cases everyone is encouraged to at least try to carry out the activity as it was initially foreseen by the teacher.

In addition to these compensatory measures every child in need has the right to have hours of support. In the case of the class to which we were assigned it was the teacher of the other section who took care of the hours of support for children in difficulty who attended them in small groups. This, we were told, is not the normal course of this type of activity, it is usually a specialized teacher who takes care of it. However, due to the lack of staff, and given the slight difficulties of the pupils, the three teachers assigned to the two fourth grades decided to share the responsibilities of the classes and the children with support so that everyone could still use the services to which they were entitled.

In particular we attended a support lesson designed for three children with particular difficulties in managing numbers and quantities. Each child was assigned a card that allowed him to work on a number and on the digits that make it up. After this small individual activity the teacher resumed the concept of division, already addressed in class, trying to make it concrete through the use of some objects. After this explanation she asked the children to fill in a second card that could capture the concepts they had just learned. She also explained to us how all these materials are collected in a separate notebook so that the teacher can keep track of the children's progress and difficulties which will then be included in a report that the teacher will have to direct. To wrap up this lesson she talked to the children about a particular pattern depicting the learning process by asking the children to reflect on what they had learned and then later fit into the pattern.

I believe that this aspect has also provided us with various things to think about. I don't think there are substantial differences compared to the environments that I have been able to observe in Italy, but I believe that the approach and the way in which the difficulties of these children are faced can make the difference.

2.3 Connection with the territory

During this year I couldn't analyze the bond between school and territory in Italy, as foreseen in the program, but during the past years I noticed different ways to approach the territory and its resources.

In the schools where I was enrolled the bond with the territory was not always so clear and evident. The only example I have in mind is from last year when I was in a Primary School working with a fourth grade and they brought the children to an exhibition created in collaboration with the municipality. In my three years of internship in Italy this is the only example I have in mind when we talk about relationship with the territory and its resources.

Moreover, as I believe is evident, in Italy it's not so easy to have a good relationship with the physical territory surrounding the school. Getting children out of school buildings isn't always that simple and takes planning and work. Very often the only spaces that children are free to explore are schoolyards and the area around them remains unexplored territory.

During my internship in Bergen I observed a completely different way to approach the territory and its opportunities.

First of all, a thing that really impressed me, the school gates are always open and remain so even on weekends. I think it's not so banal, this underlines the importance that the school has for the whole neighborhood. In fact every child can use the courtyard of the school at any moment. I think that this is really important to build a good relationship with the territory in which the school is entered.

Also the teacher explained to us that during the year, schools are provided with several hours of "outdoor education". In the first year of Primary School these hours are many and distributed throughout the week. While as the children grow the hours are reduced.

When the teacher decides they go all together outside the school, maybe in a field or in a little wood, and they have their lessons there or they enjoy the fresh air a little bit and have some funny activities like bonfires or team games.

This is a really different way to approach the territory and explore it with the children. They don't need permission from parents or from school to do this and rather it's foreseen in the planning of the school hours.

I experienced in these months a good and well constructed bond between school, children, parents and territory.

I would also like to point out that not only the relationship with the physical territory but also with its institutions and opportunities it's really important in "Minde Skole". I was in fact able to observe how the swimming lessons worked during my internship period.

The service is completely free for every family and includes the swimming lessons but also the transport to the swimming pool. The service is offered by the municipality of Bergen and every school can decide to take this opportunity or not.

I think it's really great to have this kind of service offered by a public institution. This makes everybody able to participate and have the opportunity to learn something new, maybe something perhaps something they could not experience in any other way.

I'm sure that this is only a part of a much bigger discourse about this topic but what I observed really helped me to see a different way of thinking and working with the resources that the territory gives us. It's important, I think, to recognize how the thing works differently and how we can improve our context with new things we learned.

Chapter 3: The internship path

In this chapter I'll talk about the organization of my internship and I'll try to explain what I decided to do, according to my teacher, in which way I organized my lessons, with the help of which instruments and on the basis of which theoretical references.

3.1 Structure of the direct internship and brief summary

The period of the internship was a total of three weeks. In the first week I only observed the didactic action of the teacher and of the three other Norwegian trainees. I used this week to focus on various aspects of the class life. Everyday I observed a different aspect (spaces, building, kind of lessons, organization of the day, interaction with teachers-pupils, planning, use of the materials) taking notes about everything I found interesting. In this case the "Daily diary" made my job easier. The fact that I had to report daily what I did in school was helpful to reorder my thoughts and make a coherent reflection on the basis of what I had observed.

Therefore during the first week I was able to immerse myself completely in the new context in which I found myself operating and I was able to focus my attention on many new and interesting aspects. It almost felt like going back a few years and being once again a student in the first year of internship inserted in a new and articulated context. However, thanks to three years of training, I used the tools at my disposal to make this observation an active process and one that could be really useful for the intervention that I would later propose.

One aspect in particular put me in a bit of difficulty and was also pointed out to me by my teacher during the weekend interview. The interaction with the children, usually spontaneous, was not easy to manage, especially for the linguistic issue. In fact not all the children had a good level of English and communicating with them was therefore not easy. For this reason the relationship with them was an aspect that in these three weeks I have tried to implement in the best possible way, putting myself on the line and questioning myself on a daily basis, also with the support of my tutor.

After the first week of observation, therefore, we reserved an afternoon for planning my interventions and those of Giulia, the colleague who did the internship with me.

We decided to insert ourselves in the class planning without changing the program that the teacher had already drawn up. Furthermore, precisely also for a linguistic issue, we decided to offer small Italian interventions that could be a moment of fun, learning and relationship between us and the children.

Then during the second and third week we carried on our little Italian programming together, implementing a co-teaching dynamic. (See attachment 1)

Obviously, due to the limited time available but also due to the children's linguistic abilities, we proposed an intervention that aimed to teach them some simple words in Italian that they could use in everyday life and in play. We therefore decided to focus our teaching on colours, numbers and some simple sentences such as: my name is..., I am... years old, my favorite color is...

3.2 Why the choice of co-teaching

The hours we spent were carried out in a co-teaching dynamic with the Italian colleague who did the internship with me.

Co-Teaching is defined as two teachers (teacher candidate and cooperating teacher) working together with groups of students; sharing the planning, organization, delivery, and assessment of instruction, as well as the physical space. (Chang, S.H., 2018). The other Italian trainee and I therefore decided to jointly plan and conduct the various interventions we carried out.

There are several reasons that led us to this choice, first of all the organizational ones. In fact, by inserting ourselves in a new and unknown environment, we tried to meet the needs of the teacher and the other trainees who shared the time with us. For this reason, therefore, doing our hours together gave the opportunity to leave hours also for the other trainees to carry out their traineeship and without intervening too invasively in the programming designed and then shared with us by the teacher.

Furthermore co-teaching is an experience that both my colleague and I considered very interesting and that could be a further moment of reflection and growth.

There were certainly some difficulties we had to face, for example we understood how much careful planning is fundamental when working in pairs, but I think it was a very formative experience and it allowed us to reflect on new and interesting aspects, which we had not yet had the opportunity to explore.

3.3 Reporting tools of experiences and observation used

During this experience I had to look for the most congenial way to be able to report and organize the vast amount of information that I learned and reflected on every day.

In this sense, the daily diaries, of which I will attach some examples (see attachment 3), and the personal notes that I wrote daily were fundamental. It is certainly a process that required time, care and work but which I can say was useful and significant, certainly for drafting the report but also for being able to reflect, even later, on my teaching actions and my work.

In addition to these materials we were allowed to take some photos and shoot some videos, always respecting the privacy of the children. I also believe that having this type of material and observing it afterwards is very useful and meaningful.

Another type of material that I find particularly significant are the products I made for children and subsequently the result of what the children achieved with these materials. Being able to see the result of the planning process (the material I made) and the actual result of the didactic action (material made by the children) I think is particularly useful and invites reflection and reasoning with a view to improvement.

I haven't used tools that are particularly different from those used in previous years, but I think I also chose on the basis of what has worked best in recent years and what has proved to be more useful and functional.

3.4 Theoretical and regulatory references used to implement the intervention

When I found myself having to deal with the planning of the interventions, together with my colleague, I immediately questioned which regulatory reference I should have used. Surely the other trainees and the teacher used the "Laereplankverket" (<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>), the norwegian ministerial indications to which they refer. However, there are no indications, of course, for teaching Italian. As in the National Indications there are no guidelines for teaching Italian as a foreign language (reference is made only to Italian as a second language).

We therefore decided to refer to the indications that are given, in both states, for learning the language, trying to extrapolate coherent and useful objectives for school planning.

In the Norwegian curriculum, as well as in the Italian one, the importance of gaining experience of the language is emphasized. In fact we read “The pupils shall experience, use and explore the language. The education gives pupils the opportunity to express themselves and interact in authentic situations”.

For these reasons we have tried to offer opportunities for learning but also for experience and expression. We have tried to ensure that the children can put into practice what they have learned and we have also tried to follow their inclinations and their desires to explore and deepen the language.

Furthermore we have also referred to the indications for the English language, the foreign language that is offered to pupils during primary school. In the indications we find written "Language learning involves the further development of language awareness and knowledge about English as a system, and the ability to use language learning strategies" (<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>). Certainly our intervention was not long enough to be able to build awareness of the language, but at the same time I think it was important to keep this aspect in mind so as not to forget that what we have taught them fits into a broader context which requires, with time, increasingly complex and demanding skills. Therefore, teaching how to use some words, or short phrases, in a real context is important for laying the foundations for a more complex and profound learning of the language. What we have tried to do is lay a solid foundation for future learning.

At the same time we have decided to also draw on the National Indications that have faithfully accompanied us in these four years of apprenticeship. The reflections they contain on learning the language are really many and very useful. One thing struck us, the fact that even in the National Guidelines reference was made to the pragmatics of the language, i.e. its concrete use and learning through experience. In fact, the National Guidelines say "The practice of oral linguistic skills in the school community passes through the experience of the different uses of the language (communicative, heuristic, cognitive, expressive, argumentative) and the preparation of social learning environments suitable for dialogue, for interaction, searching for and constructing

meaning, sharing knowledge, recognizing viewpoints and negotiating them” (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012)

I think it is very interesting to note how language is seen as a subject to be experienced, which must be put into practice, trained through dialogue and relationships. Also considering the strong relational motivations that prompted us to undertake this path, I think it is significant to underline the need to make our interventions certainly an opportunity for learning but also for dialogue and meeting.

3.4.1 Teaching Italian as a foreign language

In scheduling the speeches, concepts and ideas learned during the "Didactics of Italian L2" course came in particularly useful. First of all we had to recognize in which of the different teaching situations of a foreign language we found ourselves operating. As Balboni (2019) says "Italian as a foreign language is the situation we find where our language is not spoken in the environment but learned in a classroom with a teacher who decides which inputs to offer, in which variety, what type, with which tools - and which guides the exercise, re-use, testing and evaluation". This is exactly the situation we entered when we decided to teach some words and expressions in Italian in a Norwegian school that does not have Italian as one of the curricular subjects. In fact, except for a little girl with Italian origins, none of the other students had ever come into contact with the Italian language in other contexts. This certainly gave us some advantages, the children having no prior knowledge could learn a new topic from the beginning, at the same time it gave us a lot of responsibility, also as ambassadors of our language in a foreign context.

We therefore tried to understand what were the best ways to present this new language in the classroom, starting from the objectives we wanted to set ourselves. We immediately agreed that the main goal was to teach them some useful words and expressions that the children could easily reuse in their daily conversations. We have always found confirmation of these intuitions in the book by Balboni (2019) which underlines how the pragmatic nature of language is highlighted by the fact that we speak to communicate, therefore to achieve a goal. Therefore, having ascertained this

pragmatic nature of the language, it seemed right to us to propose lessons that could leave them with learning such as to be able to reuse as much as possible the terms and phrases that we would have proposed to them. For this reason we immediately thought of colors and numbers, simple terms that could attract their attention but also be used in normal conversation. In addition to this, it seemed useful and interesting for them to know a few short phrases that would allow them to introduce themselves and say something about them.

The other great aspect that we evaluated was how to propose the learning of these words without making it a sterile memorization activity. "Verbal memory can be coupled with the visual and the kinesthetic one, relating to movement, and with the musical, rhythmic one" (Balboni, 2019). For this reason we decided to create activities that would allow children to repeat the terms and phrases they had learned but also to see them written and to be able to write them themselves. We also proposed a game that didn't particularly play on the word/rhythm association but that tied the repetition of words to a concrete movement and action.

In conclusion we asked ourselves the question of how we should fit ourselves as teachers into this educational path. I believe that instinctively, being the only reference for students and the only source of linguistic input for them, it is easier to act as a guide and dispenser of knowledge. We have instead decided, according to what we have learned and studied over time, to be a type of teacher "Director who stays behind the scenes and guides the student-actors" (Balboni, 2019). We have therefore decided to place ourselves as an aid and support for the real actors of the teaching scene, the pupils. After introducing terms and expressions, we left them the scene to give them the opportunity to practice and experience the language, experimenting and testing themselves.

Chapter 4: The didactic intervention and its management

4.1 Discipline, focus, interests and motivations in relation to the choice

As already mentioned our interventions focused on the teaching of Italian language. The choice of the discipline to propose was dictated by various reasons.

It is particularly difficult to fit into a programming that provides transversal teaching. In fact, as already mentioned, in addition to mathematics and Norwegian, the other subjects are addressed across the board through topics that are proposed on a weekly basis. For this reason it was not easy to be able to choose a discipline that could be compatible with the type of Norwegian programming.

Furthermore another problem that should not be underestimated was the level of language skills of the children. In fact not everyone had a good level of English and this means that tackling a subject perhaps of science or mathematics would have been more complicated for them in English. We also obviously didn't know Norwegian well enough to be able to teach in their language.

In addition to these logistical and linguistic reasons there are two other important reasons that led us to the decision to offer speeches in Italian.

As already mentioned it was not easy for us to immediately try to establish a relationship with the children. The difficulty was certainly due to our different linguistic abilities but also to the disorientation and difficulties that can be encountered in a new and unknown context. One aspect that struck me right away, however, is how the children, a little at a time, sought contact with us, and that the first way they experimented to be able to approach us was to try to get them to say and repeat some simple words in Italian. So my colleague and I thought that this could be a good meeting point for building an educational relationship and a good starting point for a possible intervention. Teaching some words that the children could use in a daily context to express themselves with us and with their classmates seemed like a good opportunity for us and for them.

Furthermore, one of the pupils present in the class has an Italian father and has always shown, according to the teacher, to be interested in languages and curious to share her knowledge with her classmates. During the time we spent at school, the girl in question

was experiencing a particular family situation. Also for this reason it seemed interesting to propose this type of intervention, to give a little motivation and attention to this student.

4.2 Planning of interventions

To plan the interventions we tried to follow the methodology adopted by the teacher and the other trainees. The programming was done weekly in plenary, with the teachers of both sections and the trainees, and subsequently each trainee autonomously planned his own lesson following the proposed scheme.

Since the punctual programming of each lesson took place almost daily the teacher had prepared a drive document in which we could all enter our programming and she could view and comment on it before the actual intervention in class. Surely this was a different way of working than what we have always been used to. Daily scheduling, despite the support of a weekly schedule, requires daily effort and commitment. However I greatly appreciated the constant sharing of opinions with the teacher. The fact of having a shared document in which we could work together as a team even remotely made the work more shareable and simpler to carry out, it favored communication between teacher and trainees.

Below are the schedule tables for the lessons carried out, briefly summarizing our work.

Studente	Materia	Argomento	Classe	Data e ora
Giulia Nai and Ilaria Sardella	English/Italian	Numbers and colours in italian	IV	24/01/2023 From 11.15 to 13.30 Break from 12.15 to 12.30
Obiettivo per gli alunni	Be able to say numbers and colours in italian and know the meaning			
I miei obiettivi personali	Explaining clearly how to pronounce terms in italian through the english language			

Tempo	Contenuto	In che modo
20-25 min for 4 times	Colours and numbers	We will use flashcards to teach the numbers (0-10) and colours in Italian so kids can repeat and memorize them. Afterwards, they have to roll a dice and say aloud the number in Italian. Each child will have a colouring sheet with numbers. They have to listen and colour the right number with the right colour. If they want, they can write near them the number/colour in Italian.

For this lesson we have therefore proposed, with the use of flashcards (projected on the computer thanks to a Canva presentation) a first approach and a first memorization of numbers (see attachment 4) and colors. We decided to use numbers from 1 to 10 and only a few colors (red, yellow, green, blue, orange, purple, pink and brown). We then proposed a little game to be able to start using words in a meaningful context and memorize them as much as possible (see attachment 5).

Studente	Materia	Argomento	Classe	Data e ora
Giulia Nai and Ilaria Sardella	English/Italian	How to introduce yourself in italian	IV	31/01/2023 From 11.15 to 13.30 Break from 12.15 to 12.30
Obiettivo per gli alunni	Knowing and correctly pronouncing sentences in italian: Il mio nome è ..., Ho ... anni, Il mio colore preferito è...			
I miei obiettivi personali	Clearly explain the meaning of some introductory sentences and pronounce them correctly in italian using english language			

Tempo	Contenuto	In che modo
20-25 min for 4 times	How to introduce yourself in italian	Together we repeat the colours and the numbers in Italian. Then, we teach them useful words to have a self-presentation like: “My name is...”, “I’m...years old”, “my favourite colour is ...”. We

		use flashcards and then kids have to complete an easy identity card with the information in Italian.
--	--	--

For the second lesson we first decided to repeat the words memorized the previous time and then we introduced, again with the visual support of a Canva presentation, some simple phrases that the children could use to introduce themselves. We then proposed the repetition of the sentences and the compilation of an identity card (Picture 4 and Picture 5) (see attachment 6).



Picture 5



Picture 4

Studente	Materia	Argomento	Classe	Data e ora
Giulia Nai and Ilaria Sardella	English/Italian	Outdoor education: reviewing numbers and colours in italian	IV	01/02/2023 From 11.15 to 13.30 Break from 12.15 to 12.30
Obiettivo per gli alunni	Being able to say terms related to colours and numbers in italian within a group game situation			
I miei obiettivi personali	Explain the rules of the game clearly in english and play the game in italian, making all pupils participate			

Tempo	Contenuto	In che modo
15 min for four times		We play an Italian game to repeat colours and numbers in italian.

		The game is “One, two three... Star!” but with a little change. When the kids arrive at the end they have also to guess the colour that the child who is calling thought about.
--	--	---

For the third lesson we proposed a game that could verify the learning and memorization of numbers and colors, a topic that had most interested the children and was easier to insert in a playful context. We have proposed a small variant of the game “One, two three... Star!” in which the children, in addition to having to arrive first at their destination, also had to guess the color that their partner was thinking. In this way we trained counting and also memorizing colors, using them in a motivating and meaningful context.

Studente	Materia	Argomento	Classe	Data e ora
Giulia Nai and Ilaria Sardella	English/Italian	Check what has been learned	IV	24/03/2023 From 10.30 to 11.00
Obiettivo per gli alunni	Remembering terms related to colours and numbers and introductory phrases in italian			
I miei obiettivi personali	Recognising how much the pupils have learnt and how much has remained with them over time and thus the efficiency of the proposed activities			

Tempo	Contenuto	In che modo
30 min	Check what has been learned	A teaching sheet was handed out in which the pupils were asked to think about all the italian activities they had done together and to remember the terms they had learned and report them.

We decided to ask, almost two months after the end of the internship, to propose one last intervention to try to understand what the children had learned and what they remembered. We provided a card to fill out in which the children had to write down everything they remembered about what was done (See Attachment 7).

These four interventions were carried out in four different moments. Two of these lessons (the first and the second) were included in a particular lesson called "Stasjoner". This lesson is carried out weekly by the class and is a stationary activity organized by the teacher. The children are divided into four groups and will face four different activities in four different places during the hour. Except for one reading activity proposed every week, the other activities change in relation to what the children are facing in the classroom. We therefore asked to be able to include our interventions in this particular lesson. In this way we were able to work with smaller groups of children than the whole class and repeat our interventions several times in order to be able to analyze their strengths and difficulties as well. On this occasion we presented numbers and colors and we did some activities to be able to memorize them. We also presented them with some simple phrases to introduce themselves and talk about them.

These two lessons took place in the classroom, in a shared space with another trainee who ran a different station.

The third lesson, on the other hand, was proposed during one of the "outdoor education" hours. The organization was the same as the station activity but we organized it in a small field close to a wood not far from the school. In this case we decided to propose a game in which the children could put to use what they had learned during the previous interventions, therefore numbers and colours.

The last lesson was proposed to the children almost two months after the end of our internship. We decided to do this lesson to understand if our intervention was helpful and what the children remembered from what we taught them. The lesson took place in the classroom, with the desks facing each other and each of the children seated at their own desk. My colleague and I once again conducted the lesson together.

4.3 What methodologies and technologies

In choosing the methodologies and technologies to use we tried to be as close as possible to what the children had already experienced.

We have proposed two face-to-face lessons, those concerning colors, numbers and presentation. In this case we used a visual support, a powerpoint projected onto the computer we had available, so that the children, as well as hearing the sound of the

word, could see it written and watch it while the games and activities were going on. We worked especially on repetition so that the children could initially memorize the terms and phrases we had proposed.

Subsequently, in both lessons, we proposed two simple activities (the game of numbers and filling in the identity card) to put into practice and use the newly memorized vocabulary.

Instead, the lesson that we carried out during the "outdoor education" day was an active and playful lesson in which we offered the children a variant of a game they knew (one, two, three, star!) so that they could practice and put the previously learned words into practice.

4.4 Conducting the intervention

The conduct of the interventions proved to be particularly interesting for several reasons. Certainly, compared to the interventions of previous years, the big difference is due to the experience of co-teaching. In fact, conducting an intervention jointly in two proved to be useful and interesting, even if it obviously presented us with some challenges and difficulties to overcome.

The support of a colleague during the management I think is a very important resource. In fact, in this way it is easier to manage the behavior of the children, see how they face the lesson, manage the different materials and in general manage the progress of the lesson more calmly.

Surely, however, the fact of being two requires careful planning and division of tasks and responsibilities. In fact, having to manage a lesson together, it is necessary to have a clear understanding of the tasks that everyone must complete and the responsibilities regarding materials, tasks and management.

Another aspect that facilitated our interventions was having a small group of pupils at a time (4 or 5 children each time). The small group allowed us to experience the activities, conducted together, in a simpler and more peaceful way. We were able to follow each child with the attention he needed and we managed to calibrate the interventions on their needs and requirements.

4.5 Structuring the learning environment

For the two lessons we held in the classroom, the environment was set up in relation to the various needs of all the trainees who had to carry out the activities of one of the stations. For this reason we arranged the desks as an island in the classroom, sharing it with another trainee who had also arranged an island inside the classroom.

Sharing the classroom was not a big problem because the groups of children were small in number and they were evidently already used to working in this way. Personally, however, I believe that the arrangement was not one of the best. In fact, I would have preferred to have the classroom free so that I could also use the multimedia blackboard as a visual aid.

The outdoor lesson, on the other hand, took place in a small field close to a forest and near a stream. Surely there was no shortage of space for the four different stations and it was really interesting to see the children interacting with such a "wild" space and playing in the middle of nature. I believe that in this case the space was particularly suitable for the play activity that we had foreseen, not only for us, but for all the trainees who held a station.

For the last lesson we decided to leave the class in its normal structure, due to the little time and the type of activity

4.6 Possible adaptations

Given the short duration of our intervention, there was no way to foresee particular adjustments. However, by comparing ourselves with each other and with the teacher, we reflected on some aspects that we could have managed better.

Surely one of them is the division of labor. In fact, initially we hadn't divided everyone's tasks in a precise way and this was not a big obstacle to the lesson, but it could have been better planned and programmed for easier management of the lesson. Having never had co-teaching experience it was an aspect we hadn't paid much attention to.

Another aspect was time management. I think this is an aspect that is not always particularly easy to manage. The times vary according to many different variables, they must certainly be carefully planned, but you need to be able to quickly adapt them in

relation to the needs and requirements of the children. Particularly in the first lesson, I think we planned activities that were too short for the time we had available. Fortunately, the children proved to be particularly interested in the subject and therefore we were able to "fill up" the excess time by following their curiosities.

In general, however, I believe that, given the lack of experience of this type of lessons and the new environment in which we have been inserted, as well as obviously the linguistic difficulties, the lessons we have proposed have been useful and interesting, for us but also for the children.

4.7 Outcomes of the intervention

We have not foreseen for this intervention, also in relation to the habits of the children and the teacher, a precise moment of verification and evaluation. However, we decided to carefully observe how the children tackled the activities and games offered to see what they understood.

We were very surprised by the attention and precision that the children put into memorizing terms and phrases in Italian. Already after the first lesson the children were able to repeat, if not all, most of the numbers and colors that we had faced together. During the game they then demonstrated how, some time after the first lesson, they remembered numbers and colors well and how they were able to use them in a concrete way for a game.

In general, I think the results have been particularly positive. The children showed a lot of interest even outside the lessons, asking us to teach them more terms to be able to express different words of their daily life.

I personally believe that children have seen in this opportunity the possibility of creating a relationship with us through language. This exchange was also very positive and interesting as they also particularly wanted to reciprocate by teaching us a few words in Norwegian.

I therefore believe that in conclusion we can consider this small intervention a successful intervention, which pursued the objective of teaching the children some words and expressions in Italian, but which also managed to create a bond and a significant relationship between us trainees and the children involved.

Chapter 5: Reflection from a professional point of view

Writing conclusions and reflections after the end of such an intense experience is, I think, particularly difficult. Furthermore, if we think of the fact that this is not only the conclusion of this year's experience but the conclusion of a four-year training course, the reflection becomes even broader.

I have tried to convey the impressions, emotions, reflections and skills that I believe this experience has given me, also looking at the previous three years that have allowed me to be here today.

Much of my reflection has focused on the differences I have observed during my time abroad. Surely, on the strength of the experiences already lived in the past years, dealing with a new system and very far from the one I know best has allowed me to further consolidate everything I have learned and put it to good use in an intense and significant path.

I also wanted to make some mention of the indirect apprenticeship path. This year I didn't attend the normal meetings with the rest of the group, but I did the indirect internship within the project which allowed me to live this experience abroad. In recent years, however, I believe that indirect apprenticeship has played a fundamental role in my training, which I have been able to recognize even in this particular year.

Documenting and doing justice to the journey I've taken hasn't been easy, but I hope I've managed to put on paper what this journey has meant to me.

5.1 Differences and reflections

The differences that I was able to observe during this period of internship in Norway, as you can imagine, are really many. Obviously not all of them are entirely positive but I think that each one was interesting to analyze and made me reflect on the teaching I would like to become and on the school I would like to see one day.

In writing this report I had to decide which of these differences to include. I decided to describe the ones (like the use of the pencil or the kind of activities that the teacher usually propose) that struck me the most and made me think the most both on a personal level and from a professional point of view. Some concern very particular, more

practical aspects. Others, on the other hand, are broader thoughts that concern how school and educational practice are understood and how teachers and pupils experience the school environment.

One of the first things that comes to mind, linked to a very practical aspect, is the use of the pencil and the order and care given to books and notebooks.

After observing different schools and different lessons, but also thinking back to my personal experience as a student, I can say that the use of the pencil is reserved only for the first years of primary school and that it is replaced as soon as possible with that of the pen. I happened to hear from several teachers that this need is linked to a "traditional" educational practice which sees in the use of the pen the possibility of underlining the error and therefore the attention to try not to repeat it. Furthermore, great attention is paid to the order of the notebooks, to the use of different colors for the title and text for example, or to the use of colored frames to divide the topics in a clear and orderly way.

These two aspects, at least in the class that hosted us, are handled in a completely different way. In the fourth primary class in which I was placed, the use of the pencil was foreseen for any activity, from the task in the notebook to filling out the form, and the order and precision of the notebooks were never mentioned to the children.

This is an aspect that made me reflect as the use of the pencil does not underline the error, as is often done by us, but allows for correction, and I think this reveals a very interesting didactic concept. I think it's a positive way to approach the work of the children, in fact in this way you show them that they did an error but they can repair it. The lack of attention to order (in the notebook or in the use of school materials like book, pencil..) is an aspect that I found it more difficult to understand. Surely this leaves children freer to express themselves and allows them to focus on other aspects, perhaps even more important. At the same time, I believe that every now and then it is important to point out that order and care are important aspects that can be useful in a future at school but also at work.

In general, in the three weeks I spent in the "Minde Skole" I breathed an air of freedom and a great feeling of well-being. All the activities that were proposed were welcomed by the children in a very positive way. Everyone could get the job done in different ways and this, more than a few times, generated some confusion in the classroom. At

the same time, however, I have never seen a child fail to complete a job or be demotivated and uninterested in what had been proposed to him. With this I absolutely do not want to say that the classes I attended in Italy lived in a climate of difficulty and "oppression". However, I am convinced that, with some precautions, the school climate could be even more serene and peaceful. Children in Norway are welcome to spend their playtime, 15 minutes for every 45 minute lesson, outdoors whatever the weather. They can also move around the classroom more freely, without having to sit all the time. Surely these are aspects that must be well managed by the teacher and which also depend on the organization of the school day and timetable. However, I think it would be really interesting to reflect on these particulars. As a future teacher I would like to be able to build an atmosphere as serene as the one I perceived in this class.

One last aspect that made me think a lot is that of the free school system. Also in Italy, public schools are obviously free and the same is true for those in Norway. However, the free school system in Norway includes several aspects. In fact, in addition to not paying a tuition fee, the families do not even have to pay for the expenses for the material. Books and notebooks are provided by the school, as are pencils, pens and colors (although many children still have their own pencil cases). All the activities planned by the school are also free, such as trips and for example the swimming course (transport included). Even the activities organized by class representatives must provide free participation, so as to give everyone the opportunity to take part. These are aspects on which we teachers cannot intervene too much, but it made me reflect a lot on the attention and investment that is given to education. I am convinced that this attention is truly an aspect from which to take inspiration and reflect on in order to be able to continuously improve what we offer to the adults of tomorrow.

In this period I was able to observe many other differences but I decided to include those which made me reflect on what I know and on what I would like to improve. I think the formative value of this experience is incalculable and I think it really starts from the observation of small or big differences which are a great wealth for all of us.

5.2 Educational value and consultancy relationships

The educational value, of this year but of the entire course, I think is absolutely indisputable. After observing the Italian school system with care and attention and

having tested myself personally, I radically changed my environment and this allowed me to have a more open eye towards new ways of doing and conceiving school and it gave many interesting insights.

In this path there have been several key players, without whom the internship path would not have been the same. Surely indirect traineeship tutors have always been fixed points you can count on. They supported and encouraged me, gave me many useful suggestions and were available and attentive even when I decided to take up this Green Dialogues Project journey by no longer participating in the meetings. Their invaluable guidance has been very important over the past few years.

This year I was very worried about not being able to count on these figures who have always accompanied me. However, I must say that the teachers who have followed us in this project, both in Italy and in Norway, have been equally capable and attentive in guiding us in this new and intense experience.

The school tutors were also a great help and a guide in discovering the context in which I found myself working. I got along better with some than with others, but I recognize that the path I've taken and the hardships I've faced, even on a relational level, have led me to be where I am now.

Once I arrived here in Bergen, my fear was that I would not find the same support and point of reference within the class. Nothing more wrong. The teacher who followed us at school was very enthusiastic about having international students in her class and always gave great importance to exchange and dialogue. I believe that we both experienced this moment as an opportunity and that this has meant that we have been able to build a sincere and confrontational relationship. I always felt supported and I found important help and guidance that allowed me to reflect on my work and to grow from a personal but also professional point of view. The thing that struck me most is the importance that this tutor has always given to dialogue, exchange and comparison. I think she too experienced it as a moment of growth and this made it all very useful and interesting.

During these years my indirect traineeship mates have also been an important support and facing the fifth year without them initially put me in a bit of difficulty. At the same time, however, I was lucky enough to find in my travel companions, the girls who did

the project with me and the Norwegian trainees who did the traineeship with us, precious help and support.

I am convinced that the training course I am completing requires a lot of work and commitment and that without the people I have had the good fortune to meet it would have been even more difficult and complex. An ancient African proverb says that "To educate a child you need an entire village" and I think this phrase has taken on a very important meaning for me. I felt "raised" by an entire village, but at the same time I learned how to feel part of the village so that I too could raise a child one day.

5.3 The teacher I would like to be

If I had to really describe everything I've learned in these years of study and apprenticeship, I don't think an entire report would be enough. Surely I put myself on the line like never before, I questioned myself and tried to improve myself gradually, listening to the advice, studying and preparing myself as best I could.

From a training point of view, I consider myself a curious person who wants to learn and improve. I have been able to do it in these years and I sincerely hope to be able to continue doing it in the years that follow.

In these years I have also gotten to know myself better, I have been able to analyze my thoughts and my actions and understand which aspects I can work on. Surely my shyness often holds me back but I also believe that in recent times, thanks to my tutors, teachers and the experiences I've had, I've managed to better manage this aspect and make it my characteristic but not my limit.

I have learned, especially in the last year, to adapt to the context and the situation, trying to make the most of all the opportunities that have been given to me.

I learned to work in a group, I think a fundamental aspect for a future teacher, and to relate to many different people even in situations of linguistic difficulty.

After all that I have learned and experienced, the teacher I want to be is the best that I can be. I was convinced that at the end of the fifth year I would have been able to say exactly what and how I wanted to be but the truth is that I haven't gotten anywhere and my only desire is to continue to improve myself, to grow and to learn new things for to be able to be the teacher that the children in front of me one day deserve.

The disciplinary contents, the educational theories, the methodologies, the approaches, the relationships, the analysis, the evaluation. I think I have a great deal of baggage behind me, built with commitment and dedication over the years. Writing the report and the portfolio helped me put this large baggage in order and gave me some important guidelines.

I would like to be an attentive teacher, capable of observing and analyzing the context and needs of the people, from children to parents to school staff, who are faced in order to be able to fit into the environment in the best possible way.

I would like to be a well-prepared and up-to-date teacher, on disciplinary contents but also on educational methodologies, approaches and theories.

I would like to be a teacher open to all possibilities, capable of seizing all opportunities, for herself but also for her pupils and the families who support them.

Above all, however, I would like to be a teacher who always feels like in this moment, proud of the path undertaken and carried out, but never arrived, always looking for new stimuli, to grow, improve and offer the best that is possible.

I was convinced that I would feel accomplished once I reached this milestone, but I simply feel ready for the next big adventure.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2019). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Bonacci editore.
- Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura di alunno*. UTET.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Zanichelli.
- Chang, S.H. (2018). Co-Teaching in Student Teaching of an Elementary Education Program, *Teacher Educators' Journal*, 11, 105-113.
- Danesi, M., Diadori, P. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Carrocci editore.
- De Rossi M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. McGraw-Hill Education.

- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Carrocci editore.
- Messina, L., De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci.
- Nigris E. (Cur). (2005). *Didattica Generale*. Guerini.
- Ruckl, M., Santoro, E., Vedder, I. (Cur). (2013). *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*. Franco Cesati Editore.
- Schwarz, B.B, Baker, M.J. (2017). *Dialogue, argumentation and education. History, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Pensa MultiMedia.
- Wiggins G. & Mc Tighe J. (2004). *Fare progettazione, La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

Documentazione scolastica

- Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018
- Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012

Sitografia

- Curriculum scolastico norvegese (Utdannings-direktoratet, Laereplankvertet) <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>
- Rete di informazione sull'istruzione in Europa - sistema scolastico in Norvegia. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> (Rete di informazione sull'istruzione in Europa - sistema scolastico in Norvegia.)
- Pagina ufficiale del Ministero Norvegese dell'Istruzione e della Ricerca. <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/> (Pagina ufficiale del Ministero Norvegese dell'Istruzione e della Ricerca)

Attachment 1: Complete calendar

During this year of internship I did a total of 101h 45', most of which were hours of observation, reflection from a personal and professional perspective with the writing of the diary and hours of planning with the school mentor. I did 12h hours of didactic intervention on the topic of immigration, which will be further explored in my thesis, and 5h30' of didactic intervention on teaching italian.

From 16/01/23 to 20/01/23	Lessons observation
24/01/23	Co-teaching numbers and colours in Italian
31/01/23	Co-teaching how to present yourself in Italian
01/02/23	Co-teaching outdoor activities on numbers and colours

24/03/23	Evaluation of the project
----------	---------------------------

Attachment 2: Example of weekly schedule

UKEPLAN FOR 4. TRINN UKE 5 Tema: Likheter og forskjeller

Ukens læringsmål:

Norsk: Jeg vet hva forskjellen på egennavn og fellesnavn er.

Matematikk: Jeg kan regne ut volum av prisme.

Engelsk: I can use the verb " to be" in Present Simple and Past Simple .

Sosialt: Jeg tar gode valg i friminuttene og i garderoben.



	MANDAG 30.1 08.30-13.30	TIRSDAG 31.1 0830-13-30	ONSDAG 1. 2 08.30-13.30	TORSDAG 2. 2 08.30-13.30	FREDAG 3. 2 08.30-13.05
P Å S K O L E N	Norsk Matematikk Tema TL - 4B	Engelsk Stasjoner  TL-4A	Matematikk Engelsk Tema TL - 4B	Norsk Matematikk Ukens forteller Svømming TL-4A	Norsk Diktat Matematikk Kunst og håndverk
L E K S E R	<p><u>Lekse til fredag:</u></p> <p><u>Matematikk:</u> Gjør side 48 og 49 i oppgaveboken.</p> <p><u>Norsk:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjør s. 76 i Salto arbeidsbok. • Les i <u>småboken</u> hver dag. Mens du leser finn to egennavn og tre fellesnavn. Skriv dem i <u>øveordboken</u>. <p><u>Engelsk:</u> Gjør oppgavene i <u>engelskmappen</u>.</p>				

Attachment 3: Extract of a lesson diary of 24/01/2023

DIARIO 24 GENNAIO 2023

Matricola 1193879

Mobilità Green Dialogues - Bergen

Data: 24/01/2023

Luogo: Minde Skole, aula disposta frontalmente con banchi suddivisi in coppie. Presenza della LIM e di due lavagne con pennarelli. Presenza di una seconda stanza per poter svolgere attività in diversi gruppi. All'entrata sono presenti armadietti per l'abbigliamento necessario ai bambini.

Orario: 8.00 - 14.30

Con chi: 4°B (22), 4°A insegnanti di classe (2), tirocinanti (5)

Descrizione delle attività realizzate:

8.00 - 8.30 Arrivo delle insegnanti (oggi è assente per malattia l'insegnante di classe, quindi la sostituisce una maestra dell'altra sezione) e delle tirocinanti, preparazione delle attività e predisposizione dell'aula prima dell'arrivo dei bambini che nel frattempo giocano in cortile con dei sorveglianti appositi (I sorveglianti sono docenti che a turno indossano giacche catarifrangenti per farsi riconoscere mentre sorvegliano il cortile). Oggi la lezione la inizia una delle tirocinanti che predispone il materiale che le servirà.

8.30 - 9.30 Entrata in aula dei bambini, routines di inizio giornata (in questo caso la tirocinante usa una formula rituale di saluto che solitamente è utilizzata dalla maestra oltre che una canzone di benvenuto). La docente di classe e le altre tirocinanti si predispongono in fondo all'aula per poter osservare ed in caso intervenire. La tirocinante spiega il programma della giornata scritto appositamente sulla lavagna.

La prima lezione è una lezione di matematica. La lezione riguarda la continuazione dell'argomento già cominciato del volume. Grazie ad una presentazione power point la tirocinante ripassa nomi e componenti delle figure piane e tridimensionali, introducendo le tre grandezze fondamentali: lunghezza, altezza e profondità. Il tutto è inframmezzato da piccoli dialoghi e discussioni per far emergere conoscenze pregresse, dubbi e concezione dei bambini in merito all'argomento.

Dopo questo ripasso con l'aggiunta delle grandezze fondamentali, la tirocinante presenta grazie ad un'app un solido costituito da molti piccoli cubi e avvia una conversazione in merito con i bambini per poter parlare del concetto di volume vero e proprio. Dopo aver testato se i bambini hanno compreso la conversazione la tirocinante propone lo svolgimento di alcune pagine del libro di testo. Durante lo svolgimento degli esercizi le tirocinanti, comprese noi, girano per i banchi per controllare l'effettiva comprensione dei concetti proposti che risultano non particolarmente immediati. Per aiutare i bambini a svolgere gli esercizi proposti vengono messi a disposizione dei piccoli cubi per poter costruire le forme proposte dagli esercizi.

9.30 - 9.45 Pausa. I bambini possono uscire dall'aula e andare a giocare in cortile dove gli insegnanti appositi sorvegliano. Le insegnanti e le tirocinanti rimangono in aula per confrontarsi sull'andamento dell'attività e preparare l'attività successiva. In questo

momento anche io e Giulia predisponiamo il nostro intervento nella classe adiacente, l'aula dell'altra sezione.

10.45 - 11.15 Pausa pranzo per le insegnanti. I bambini giocano liberamente in cortile sotto la sorveglianza degli addetti.

11.15 - 12.15 Come ogni martedì i bambini vengono divisi in quattro diversi gruppi che si scambiano in quattro diverse attività riguardanti alcuni degli argomenti affrontati durante la settimana. Gli argomenti trattati oggi sono: lettura (come ogni settimana), il volume, grammatica norvegese e un piccolo laboratorio di italiano tenuto da me e Giulia. Ogni stand dura circa 20-25 minuti.

Io e Giulia abbiamo deciso di affrontare i numeri e i colori in italiano. In un primo momento abbiamo presentato grazie a una presentazione Canva i dieci numeri in italiano. E gli abbiamo più volte ripetuti in modo da poterli memorizzare. Abbiamo poi proposto un semplice gioco: i bambini dovevano lanciare un dado e dire ad alta voce il nome del numero in italiano. Abbiamo proposto più volte il gioco in modo che tutti potessero provare a dire ad alta voce i numeri in autonomia.

Dopo questa piccola attività sui numeri abbiamo letto e ripetuto insieme alcuni colori con l'aiuto delle flashcards. Infine era richiesto ai bambini di colorare un disegno precedentemente predisposto in base alle nostre indicazioni, quindi colorando il giusto numero del giusto colore. Per chi aveva voglia e tempo abbiamo proposto la riscrittura dei nomi dei numeri sul foglio predisposto.

In questa prima ora proponiamo il laboratorio a due diversi gruppi.

12.15 - 12.30 Pausa per i bambini e per le insegnanti.

12.30 - 13.30 Vengono riproposti gli ultimi due laboratori ai gruppi mancanti. Ovviamente non abbiamo potuto osservare le altre tre diverse attività dal momento in cui si sono svolte tutte in contemporanea.

13.30 - 14.30 Insegnanti e tirocinanti di entrambe le sezioni si ritrovano per parlare dell'andamento della giornata e programmare le attività per la settimana.

Riflessioni metodologiche

Riflessioni sulle ore osservate:

Ho molto apprezzato l'attenzione e la preoccupazione che le insegnanti mettono nella spiegazione di un concetto complesso come il volume. Credo che la soluzione che hanno trovato, quella di usare dei reali cubi tridimensionali per la costruzione dei solidi geometrici, sia realmente efficace ed abbia aiutato i bambini nell'affrontare un concetto così poco immediato per loro.

Riflessioni sul laboratorio di italiano:

Credo che questo laboratorio abbia funzionato davvero bene. Abbiamo deciso di iniziare da parole semplici, corte da ricordare e soprattutto che i bambini conoscessero già bene sia in norvegese che in inglese. Questo è stato infatti l'aspetto più complesso da gestire, il dover insegnare una lingua straniera ricorrendo ad un'altra lingua straniera.

Nonostante queste difficoltà i bambini hanno mostrato molto interesse, soprattutto visto le piccole attività ludiche proposte, l'uso del dado piuttosto che il disegno da colorare secondo le indicazioni. Inoltre credo che abbia funzionato molto bene la cooperazione tra ma e Giulia, nella gestione delle attività e dei bambini stessi.

Un'azione che ti ha sorpreso (l'inaspettato/il non programmato)

Riflessioni sulle ore osservate:

Mi ha molto colpito osservare come le insegnanti fossero davvero molto preoccupate per la poca comprensione del concetto di volume da parte dei bambini. Questo ha fatto in modo che la loro presenza tra i bambini fosse ancora più attenta e puntuale e come si siano interrogate su questo aspetto tutta la giornata più volte.

Riflessioni sul laboratorio di italiano (4°B):

Nonostante la difficoltà di insegnare una lingua straniera usando un'altra lingua straniera mi ha molto colpito il reale interesse che i bambini hanno mostrato nel voler imparare qualche semplice parola in italiano. Inoltre hanno insistito per insegnarci qualche parola in norvegese. Credo che questo sia un bel gesto che loro fanno per cercare di costruire una relazione, e trovo davvero interessante la loro voglia spontanea di creare questo legame nonostante le varie barriere e difficoltà.

Inoltre è stato molto bello osservare come questa voglia di relazione e di imparare si sia mostrata anche in uno dei bambini con più difficoltà. Avendo alcuni problemi a livello di apprendimento e relazione, oltre che a molte difficoltà nella lingua inglese, questo bambino si è inizialmente messo in disparte e rifiutava qualsiasi attività. Vedendo però gli altri provare, ed avendo io e Giulia cercato di incoraggiarlo alla partecipazione, ha piano piano abbandonato la sua riluttanza, e ha svolto l'attività secondo le sue capacità.

Un'attività o una modalità da modificare/migliorare

Riflessioni sulle ore osservate:

Non credo ci siano particolari attività nella giornata di oggi che non hanno funzionato, anche perché l'osservazione si è limitata a poche attività.

Riflessioni sul laboratorio di italiano (4°B):

Credo che le attività siano andate particolarmente bene. L'unica cosa da dire è che probabilmente avrei riservato più tempo alla scrittura dei nomi dei numeri e dei colori. Noi l'avevamo prevista solo come possibile attività in più nel caso finissero prima del previsto, invece è una cosa che hanno molto apprezzato e che in molti hanno chiesto, forse valeva la pena di riservargli più tempo.

Conoscenze e competenze teoriche/pratiche e professionali

Vista l'esperienza di oggi vorrei approfondire a livello teorico l'insegnamento della lingua straniera utilizzando unicamente una lingua straniera. Credo che sia un'aspetto che abbiamo poco studiato nella nostra carriera accademica ma credo possa essere spunto di riflessione sia per l'elaborato di tesi che per la prosecuzione dei miei interventi.

Emozioni, pensieri, riflessioni professionali

Professionalmente credo che oggi sia stata una giornata particolarmente ricca e fruttuosa. Mi sono confrontata con classi diverse, attività diverse e quindi risposte completamente diverse. L'ho trovato particolarmente arricchente e credo che abbia aggiunto un aspetto importante al mio bagaglio professionale. Credo anche che il continuo feedback delle insegnanti sul mio operato sia veramente importante e arricchente e mi stia aiutando a crescere come insegnante, sapendo dove posso migliorare e implementare le mie conoscenze e la mia esperienza.

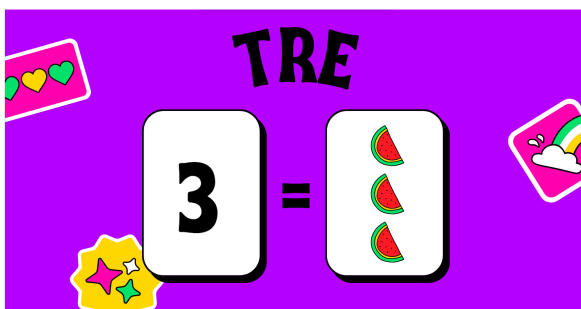
Emozioni, pensieri, riflessioni personali

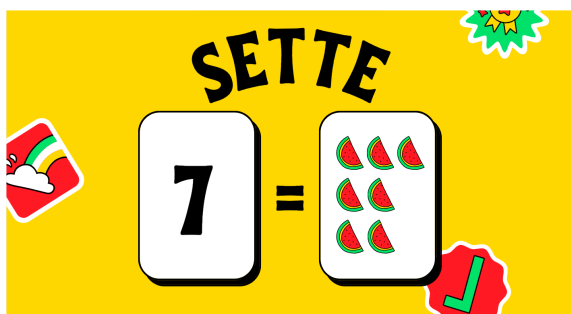
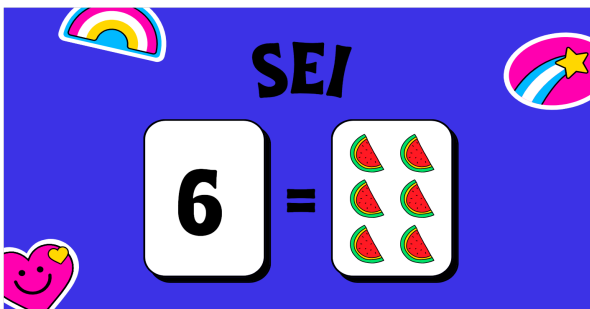
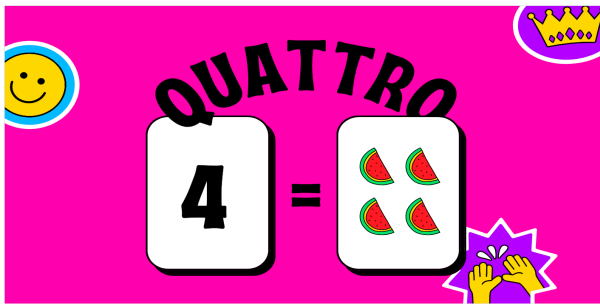
Personalmente sono giorni molto impegnativi. L'impegno che ci viene richiesto è tanto e le difficoltà che dobbiamo affrontare sono diverse e sempre nuove. Nonostante questo sento questa esperienza come una delle migliori che abbia affrontato durante questo percorso accademico. Credo fortemente che la negoziazione, il problem solving e la progettazione diano aspetti che mi stanno facendo molto crescere. L'agitazione e la preoccupazione per gli interventi sono all'ordine del giorno, in modo particolare per quanto riguarda la lingua e la gestione della classe. Credo però che l'affrontare queste insicurezze sia un grande lavoro su me stessa che mi porterà un giorno ad essere, spero, una buona insegnante.

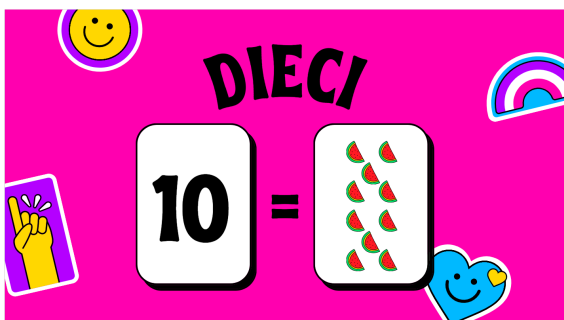
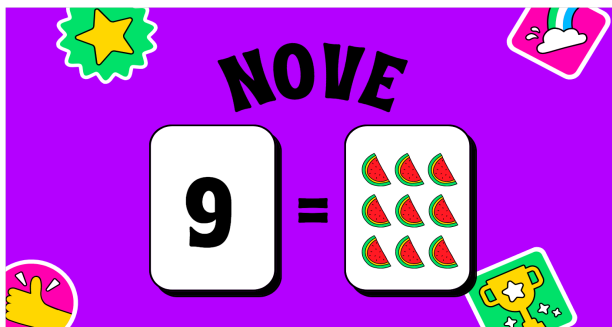
Messaggio del giorno

Oggi è un nuovo giorno. Anche se ieri hai sbagliato, oggi puoi migliorare.

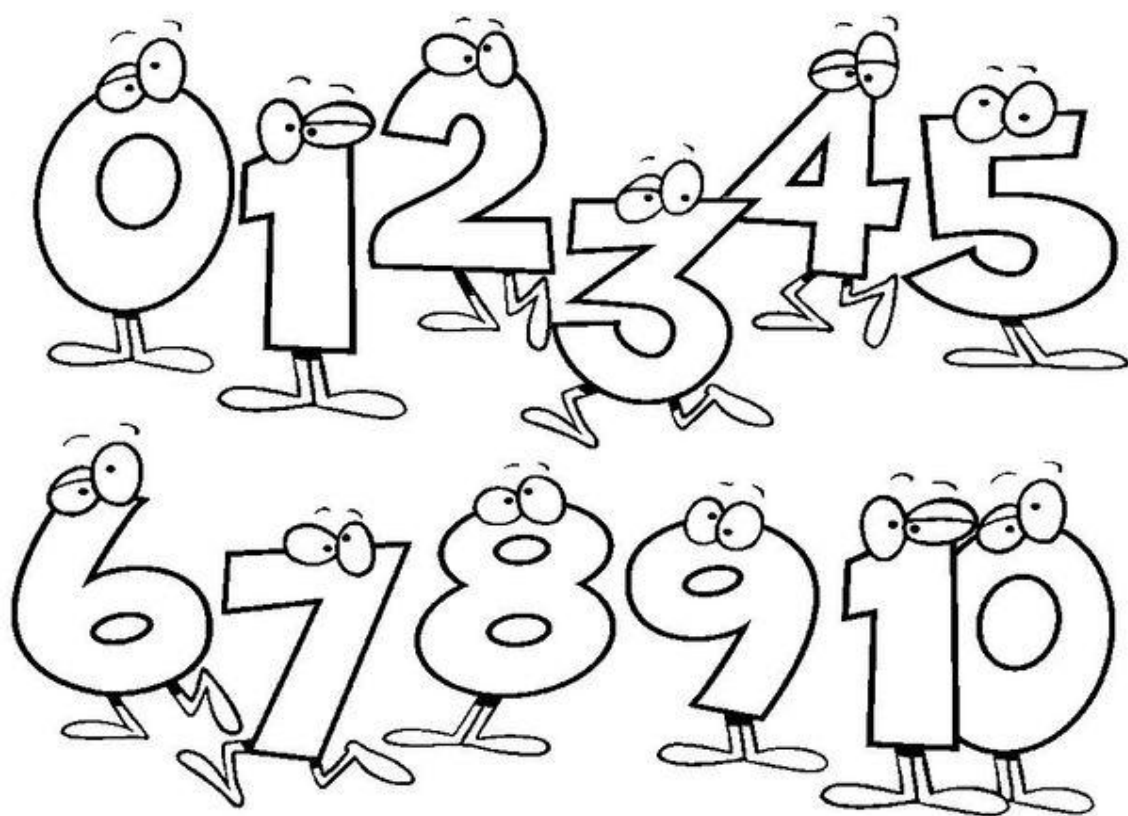
Attachment 4: Powerpoint used during the first lesson





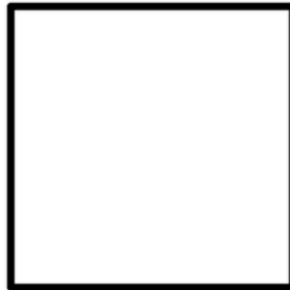


Attachment 5: Paper for the pupils used during the first lesson



Attachment 6: Paper for pupils used during the second lesson

LA MIA CARTA D'IDENTITA'



IL MIO NOME E'





HO _____ ANNI

IL MIO COLORE
PREFERITO E'



Attachment 7: Form for the children for the last lesson

 <p>Do you remember what we did together during the “stasjoner”?</p>
 <p>Write some words in italian that you remeber</p>

