



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

DALLE PAGINE, UN GRIDO
Analisi della rappresentazione del lavoro minorile nella
letteratura per l'infanzia e nella scuola norvegese

Relatrice
Marnie Campagnaro

Laureanda
Giulia Nai

Matricola: 1196715

Anno accademico: 2023-2024

A te nonno Benito,
al ricordo di quando mi portavi e mi venivi a prendere a scuola durante il tirocinio e mi
chiedevi sempre delle mie lezioni e dei “miei” bambini.
Avevo ancora molte cose da raccontarti.

Sommario

INTRODUZIONE	13
CAPITOLO I	17
L'infanzia che non c'è: lo sfruttamento dei minori nel lavoro	17
1.1 Evoluzione dell'infanzia e l'intreccio dei diritti: una riflessione sulla complessità della relazione adulto-bambino.....	17
1.2 Catene al lavoro, catene a casa: bambini adultizzati e bambini iperprotetti.....	22
1.3 Il lavoro al centro della nostra esistenza di ieri, oggi e domani.....	28
1.4 Innocenza macchiata: la piaga dello sfruttamento minorile nel lavoro analizzata attraverso fotografie, articoli di cronaca e dati statistici.....	35
1.5 Forme di intervento: riflessioni educative	46
CAPITOLO II	55
Lavoro minorile e il ruolo della letteratura per l'infanzia	55
2.1 La letteratura per l'infanzia: un ponte narrativo per affrontare in classe il problema del lavoro minorile.....	55
2.2.1 Scegliere il libro	55
2.2.2 Come leggere il libro	57
2.2.3 Non è solo “leggere”	58
2.2.4 Leggere libri per creare ponti	59
2.2.5 Leggere libri sul lavoro minorile	61
2.2.6 Alcuni limiti della letteratura	64
2.2 Il dialogo e la lettura ecocritica come alcune prospettive pedagogiche e didattiche	66
2.3 A proposito di lavoro e diritti: la voce di alcuni scrittori nei libri per l'infanzia ...	72
2.4 Un' indagine letteraria sulla rappresentazione del lavoro minorile nell' Ottocento e Novecento	89
2.4.1 Cenerentola, Jacob & Wilhelm Grimm	91

2.4.2 <i>Oliver Twist</i> , Charles Dickens	92
2.4.3 <i>La piccola fiammiferaia</i> , Hans Christian Andersen.....	94
2.4.4 <i>Cosetta</i> , Victor Hugo	96
2.4.5 <i>Rosso Malpelo</i> , Giovanni Verga	100
2.4.6 <i>Anna dai capelli rossi</i> , Lucy Maud Montgomery	103
2.5. Il lavoro minorile in <i>Diamonds</i> e <i>The Ice Sea Pirates</i> : due opere letterarie scelte per il tirocinio.....	106
2.5.1. <i>Diamonds</i> , Armin Greder	107
2.5.2. <i>The Ice Sea Pirates</i> , Frida Nilsson.....	117
CAPITOLO III	129
Il lavoro minorile affrontato in classe: la mia esperienza di tirocinio in Norvegia	129
3.1 La ricerca e il progetto Green Dialogues	129
3.2 Obiettivo e ipotesi di ricerca	130
3.3 Analisi del contesto.....	132
3.3.1 Il sistema scolastico norvegese: alcune informazioni	132
3.3.2 La Minde Skole	134
3.3.3. La classe IV A e la classe IVB: docenti, studenti e il processo di insegnamento-apprendimento	135
3.4 Il piano di ricerca	140
3.5 Metodo	143
3.5.1 Partecipanti	146
3.5.2 Il programma “Dalle pagine, un grido”	146
3.6 Strumenti di osservazione e rilevazione	164
CAPITOLO IV	167
Elaborati degli alunni sul lavoro minorile: descrizione e analisi delle attività svolte	167

4.1. Primo incontro	167
4.1.1 Indagine letteraria e rilevazione delle pre-conoscenze	167
4.1.2 L'Agenda 2030 e i 17 obiettivi	170
4.2. Secondo incontro	172
4.2.1 Brainstorming sulla copertina di <i>Diamonds</i> di Armin Greder	172
4.2.2 Gallery walk con l'albo illustrato <i>Diamonds</i> di Armin Greder	175
4.3 Terzo incontro	179
4.3.1. Analisi dialogo estratto da <i>The Ice Sea Pirates</i> di Frida Nilsson.....	179
4.3.2 Rappresentazione grafica: la vita di un bambino che lavora in miniera e i diritti negati	180
4.3.3 Riflessione su due storie vere: Iqbal Masih e Malala Yousafzai	184
4.3.4 indagine letteraria e questionario finale	186
CAPITOLO V	189
Riflessioni personali e professionali sul percorso attuato e prospettive future.....	189
5.1 Riflessione sull'operato e sui risultati ottenuti.....	189
5.1.1 Feedback degli alunni sul gradimento delle attività proposte	189
5.1.2 Feedback degli alunni su quanto appreso dalle attività proposte dopo due mesi	190
5.1.3 Autovalutazione sul mio operato e l'esperienza vissuta	193
5.1.4 Relazioni di aiuto e consulenza attuate	197
5.2 Prospettive future	199
CONCLUSIONI.....	201
Bibliografia.....	205
Ringraziamenti	213

Indice delle figure

Figure 1 These Appalling Images Exposed Child Labor in America. Madison Horne, A&E Television Networks. https://www.history.com/news/child-labor-lewis-hine-photos	37
Figure 2. Corriere della sera, domenica 5 gennaio 2020.	38
Figure 3. Corriere della sera, sabato 12 settembre 2015.	39
Figure 4. Manifesto con vignetta di Sergio Staino contro il lavoro minorile. Ruffato, M. (2006). <i>Il lavoro dei bambini, storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile</i> . Portogruaro: Nuova Dimensione	48
Figure 5 San Rossore, 2008- Il "Gioco dell'Oca" dei Diritti, realizzato da Fabbrica Ethica promosso dalla Regione Toscana	53
Figure 6 Corriere della sera, giovedì 26 aprile 2001	53
Figure 7 Corriere della Sera, giovedì 31 agosto 2000	53
Figure 8 Corriere della sera, 10 marzo 2002	54
Figure 9 Rodari, G. (2022). <i>Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?</i> Milano: Emme Edizioni.....	76
Figure 10 Rodari, G. (2022). <i>Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?</i> Milano: Emme Edizioni.	76
Figure 11 Valente, D., & Bochicchio, I. (2012). <i>Adrian vuole andare a scuola</i> . Belvedere Marittimo: Edizioni coccole e caccole.	79
Figure 12 Valente, D., & Bochicchio, I. (2012). <i>Adrian vuole andare a scuola</i> . Belvedere Marittimo: Edizioni coccole e caccole.	80
Figure 13 Degli Innocenti, F., & Anna., F. (2015). <i>Io solo Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai</i> . Cagli: Settenove.....	81
Figure 14 Degli Innocenti, F., & Anna., F. (2015). <i>Io solo Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai</i> . Cagli: Settenove.....	82
Figure 15 D' Adamo, F. e. (2015). <i>Iqbal bambini senza paura</i> . San Dorligo della Valle: Emme.....	83
Figure 16 D' Adamo, F. e. (2015). <i>Iqbal bambini senza paura</i> . San Dorligo della Valle: Emme.....	84

Figure 17 Jelloun, T. B. (2000). <i>La scuola o la scarpa</i> . Milano: Bompiani.	85
Figure 18 Jelloun, T. B. (2000). <i>La scuola o la scarpa</i> . Milano: Bompiani.	86
Figure 19 Jelloun, T. B. (2000). <i>La scuola o la scarpa</i> . Milano: Bompiani.	87
Figure 20 Pitzorno, B. (2003). <i>L'isola degli smemorati</i> . Roma: Comitato Italiano per l' UNICEF.....	88
Figure 21 Pitzorno, B. (2003). <i>L'isola degli smemorati</i> . Roma: Comitato Italiano per l' UNICEF.....	88
Figure 22 Grimm, J., & Grimm, W. (1812). <i>Cenerentola</i> . Tratto da grimmstories.com: https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/cenerentola	92
Figure 23 Grimm, J., & Grimm, W. (1812). <i>Cenerentola</i> . Tratto da grimmstories.com: https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/cenerentola	92
Figure 24 Puricelli Guerra, E. (2015). <i>Oliver Twist</i> . San Dorligo della Valle: Classicini EL edizioni.	93
Figure 25 Andersen, H. C. (2003). <i>La piccola fiammiferaia</i> . Trieste: Edizioni EL.....	95
Figure 26 Andersen, H. C. (2003). <i>La piccola fiammiferaia</i> . Trieste: Edizioni EL.....	95
Figure 27 Hugo, V. (2023). <i>Cosetta</i> . Roma: Orecchio Acerbo.....	98
Figure 28 Hugo, V. (2023). <i>Cosetta</i> . Roma: Orecchio Acerbo.....	98
Figure 29 Hugo, V. (2023). <i>Cosetta</i> . Roma: Orecchio Acerbo.....	99
Figure 30 Hugo, V. (2023). <i>Cosetta</i> . Roma: Orecchio Acerbo.....	100
Figure 31 Palarchi, M., & Melis, R. (2016). <i>Rosso Malpelo</i> . Tratto dalla novella di Giovanni Verga. San Pietro a Sieve: Kleiner Flug.....	101
Figure 32 Palarchi, M., & Melis, R. (2016). <i>Rosso Malpelo</i> . Tratto dalla novella di Giovanni Verga. San Pietro a Sieve: Kleiner Flug.....	102
Figure 33 Palarchi, M., & Melis, R. (2016). <i>Rosso Malpelo</i> . Tratto dalla novella di Giovanni Verga. San Pietro a Sieve: Kleiner Flug.....	103
Figure 34 Montgomery, L. M. (2008). <i>Anne of Green Gables</i> . Oxford, NY: Oxford University Press.....	105
Figure 35 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.	107
Figure 36 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.	108

Figure 37 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.	109
Figure 38 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.	110
Figure 39 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.	111
Figure 40 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.	112
Figure 41 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.	113
Figure 42 Figure 39 Greder, A. (2020). <i>Diamonds</i> . Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.....	117
Figure 43 Nilsson, F. (2017). <i>The Ice Sea Pirates</i> . Wellington: Gecko Press.	118
Figure 44 Nilsson, F. (2017). <i>The Ice Sea Pirates</i> . Wellington: Gecko Press.	120
Figure 45 Nilsson, F. (2017). <i>The Ice Sea Pirates</i> . Wellington: Gecko Press.	121
Figure 46 Nilsson, F. (2017). <i>The Ice Sea Pirates</i> . Wellington: Gecko Press.	121
Figure 47 Nilsson, F. (2017). <i>The Ice Sea Pirates</i> . Wellington: Gecko Press.	123
Figure 48 Nilsson, F. (2017). <i>The Ice Sea Pirates</i> . Wellington: Gecko Press.	124
Figure 49 Nilsson, F. (2017). <i>L'isola dei bambini rapiti</i> . Milano: Feltrinelli.	125
Figure 50 Nilsson, F. (2016). <i>Ishavspirater</i> . Helsingor, DK: ABC Forlag.	125
Figure 51 Nilsson, F. (2015). <i>Ishavspirater</i> . Stockholm, SE: Natur & Kultur.....	126
Figure 52 Dialogo liberamente tratto da: Nilsson, F. (2017). <i>The Ice Sea Pirates</i> . Wellington: Gecko Press (pp.18-19)	126
Figure 53 Minde Skole, corridoio.....	135
Figure 54 Minde Skole, armadietti e materiali scolastici	136
Figure 55 Minde Skole, classe IVB.....	136
Figure 56 Minde Skole, Ukeplan-piano settimanale	139
Figure 57 Indagine letteraria e preconoscenze Agenda 2030.....	167
Figure 58 Indagine letteraria.....	168
Figure 59 Indagine letteraria, domanda n.4	169
Figure 60 Indagine letteraria e preconoscenze SDGs, domanda n.6	170
Figure 61 PowerPoint SDGs.....	170

Figure 62 Flashcard Obiettivi Agenda 2030, IVB.....	171
Figure 63 Flashcard Obiettivi Agenda 2030, IVA	172
Figure 64 Brainstorming sulla copertina di <i>Diamonds</i>	173
Figure 65 Brainstorming sulla copertina di <i>Diamonds</i>	173
Figure 66 Brainstorming sulla copertina di <i>Diamonds</i> , IVA -IVB	174
Figure 67 Discussione conoscenze alunni	175
Figure 68 Descrizione a coppie delle pagine di <i>Diamonds</i>	176
Figure 69 Descrizione a coppie delle pagine di <i>Diamonds</i>	176
Figure 70 Gallery walk <i>Diamonds</i> , IVA-IVB	177
Figure 71 Dialogo liberamente tratto da <i>The Ice Sea Pirates</i>	179
Figure 72 Comprensione del testo, glossario.....	180
Figure 73 Rappresentazione grafica "come mi immagino la vita di un bambino in miniera"	181
Figure 74 Rappresentazione grafica "come mi immagino la vita dei bambini in miniera"- IVB	183
Figure 75 Input di riflessione.....	183
Figure 76 PowerPoint Iqbal Masih e Malala Yousafzai.....	184
Figure 77 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai	185
Figure 78 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai, risposta n.4.....	185
Figure 79 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai, risposta n.4.....	186
Figure 80 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai, risposta n. 4.....	186
Figure 81 Indagine letteraria finale	187
Figure 82 Indagine letteraria finale, risposta n.5	187
Figure 83 Indagine letteraria finale e conoscenze Agenda 2030, risposta n.7	188
Figure 84 Feedback giornaliero degli alunni.....	189
Figure 85 Feedback dopo due mesi degli alunni	191
Figure 86 Concetto di "Slaves" emerso dagli alunni negli incontri precedenti.....	192
Figure 87 Feedback dopo due mesi degli alunni	192
Figure 88 Io, Ilaria e le studentesse norvegesi, Minde Skole.....	198
Figure 89 Io e le studentesse del gruppo Green Dialogues, HVL	198

INTRODUZIONE

VORREI...

Vorrei gridare al mondo

La rabbia dei bambini in catene.

Vorrei gridare al mondo

il dolore delle bambine sfruttate.

Vorrei gridare al mondo

la tristezza dei bambini abbandonati.

Vorrei gridare al mondo

la paura dei bambini maltrattati.

Vorrei gridare tutto questo al mondo.

Ma chi grida con me?

Vuoi tu?¹

Nell'odierna società globale, in cui i progressi tecnologici e l'accesso all'istruzione sembrano promuovere un futuro più luminoso per le generazioni successive, una realtà oscura persiste: il lavoro minorile. Uno degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (2015) è eliminare il lavoro minorile entro il 2030 ma, nonostante gli sforzi internazionali e nazionali per eradicare questa pratica, milioni di bambini in tutto il mondo sono ancora costretti a lavorare in condizioni pericolose e di sfruttamento anziché frequentare la scuola e godere dei propri diritti fondamentali, tra cui il diritto all'infanzia.

Ho scelto di esplorare il tema del lavoro minorile poiché ritengo sia necessario dare voce a quei bambini che una voce non ce l'hanno, a quei bambini sottratti alla loro infanzia e sottomessi al lavoro dove la mancanza dei diritti fondamentali è tristemente la norma di vita.

Ritengo che parlare e coinvolgere i giovani sui drammi, spesso taciuti dai grandi mezzi di comunicazione e tenuti segreti dagli adulti, sia cruciale, poiché i giovani

¹ Michele (2013). Vorrei...Manifesto ILO con vignetta di Sergio Staino contro lo sfruttamento del lavoro minorile. In S. Castelli & A. Galgani, *I bambini salveranno il mondo. Testimonianze di dieci anni di attività contro lo sfruttamento del lavoro minorile, Progetto S.C.R.E.A.M.* Pisa: Titivillus.

rappresentano il futuro della società e possono contribuire a un cambiamento significativo.

Questa tesi intitolata, *Dalle pagine, un grido*, è parte integrante del progetto *Green Dialogues*² che mi ha vista coinvolta per un semestre accademico a proseguire gli studi universitari e il percorso di tirocinio a Bergen in Norvegia. Lo scopo di tale progetto è stato quello di incrementare e migliorare la ricerca, la mobilità degli studenti e dei docenti, tra l'Università Høgskulen på Vestlandet HVL di Bergen (Norvegia), l'Università degli Studi di Padova (Italia), e l'Universitat Internacional de Catalunya (Spagna), coordinato rispettivamente dalle docenti Nina Goga, Marnie Campagnaro e Maria Pujol-Valls, e applicare prospettive teoretiche e didattiche sulla letteratura per l'infanzia per rispondere ai 17 Obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (SDG).

Grazie al progetto Green Dialogues, questa tesi si propone di esplorare l'importanza di affrontare apertamente e urgentemente il tema del lavoro minorile tramite l'educazione nelle scuole primarie.

Le domande di partenza che mi sono poste sono state le seguenti: Come viene rappresentato il lavoro minorile nei libri per bambini? E come si può strutturare un percorso educativo per sensibilizzare degli alunni della scuola primaria e dialogare con loro sul tema del lavoro minorile? Per rispondere a queste domande, ho inizialmente condotto uno studio teorico sul tema del lavoro minorile, dei diritti, dell'Agenda 2030 e ho analizzato come questi concetti vengono rappresentati in alcuni libri per l'infanzia. In questo contesto, la letteratura per l'infanzia emerge come uno strumento potente e accessibile per iniziare questo dialogo cruciale con i giovani e introdurre e affrontare in classe tale tematica. Attraverso storie coinvolgenti e personaggi memorabili, i bambini e le bambine possono essere guidati a comprendere le sfide affrontate dai loro coetanei in tutto il mondo, imparando a riconoscere le ingiustizie e ad abbracciare valori fondamentali come la giustizia sociale e la solidarietà.

Successivamente, ho progettato e condotto un intervento didattico basato su due opere di letteratura per l'infanzia, *Diamonds* (Greder, 2020) e *The Ice Sea Pirates*

² Progetto internazionale finanziato dal Programma NOTED (Norwegian Partnership Programme for International Teacher Education).

(Nilsson, 2017), che affrontano il lavoro minorile, proponendo letture e attività a due gruppi di alunni di quarta di una scuola primaria in Norvegia.

Tramite questo elaborato e le attività didattiche proposte, il mio obiettivo principale è informare, sensibilizzare e promuovere un dialogo costruttivo con gli alunni sulle questioni sociali importanti come il lavoro minorile. Il dialogo, la condivisione e l'accoglienza di pensieri altrui diversi contribuiscono gradualmente al cambiamento. Ciò che presento costituisce solo un punto di partenza che necessita di ulteriori sviluppi e approfondimenti futuri.

Il lavoro di tesi si articola in cinque capitoli³.

Nel primo capitolo, ho esplorato il significato di infanzia e le sue diverse tipologie, la relazione adulto-bambino, e il tema dei diritti. Ho analizzato il significato e il valore attribuito al lavoro nel passato e nel presente, esaminando l'impiego dei bambini nel lavoro e affrontando il tema del lavoro minorile attraverso dati statistici, articoli di cronaca, fotografie e testimonianze.

Nel secondo capitolo, ho identificato la letteratura per l'infanzia come un ponte narrativo per discutere in classe con gli alunni sul lavoro minorile e i diritti. Ho analizzato come il tema del lavoro e dei diritti viene affrontato in alcuni libri dedicati ai bambini e ho svolto un'indagine letteraria su come il lavoro minorile viene raccontato e illustrato in alcune opere di letteratura riportando la voce di alcuni grandi scrittori, italiani e stranieri, dell'Ottocento e Novecento, come Giovanni Verga, Charles Dickens, Victor Hugo. Successivamente, mi sono focalizzata su opere specifiche come l'albo illustrato *Diamonds* (Greder, 2020) e il libro di narrativa fantasy *The Ice Sea Pirates* (Nilsson, 2017), proposti durante l'intervento didattico condotto durante il mio tirocinio in Norvegia.

Nel terzo capitolo, ho narrato la mia esperienza di tirocinio, condotta grazie al progetto Green Dialogues, in due classi di quarta primaria presso la Minde Skole a Bergen e delineato la struttura del mio intervento didattico sul tema del lavoro minorile.

³ Il modello citazionale utilizzato per la redazione di questo elaborato è lo stile APA consultabile in American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.), Washington, DC: APA

Nel quarto capitolo, ho descritto in dettaglio le attività svolte durante i tre incontri del mio percorso didattico, analizzando gli elaborati prodotti dagli alunni.

Nel quinto capitolo, ho dedicato spazio a riflessioni personali e professionali, facendo riferimento al feedback ottenuto dagli alunni e fornendo una mia autovalutazione sull'esperienza condotta, indicando punti di forza e debolezza e delineando possibili sviluppi futuri.

La ricerca ha evidenziato che il tema del lavoro minorile, sebbene poco diffuso, viene trattato in varie forme nei libri di letteratura per l'infanzia, attraverso testi, illustrazioni e approcci diversi.

Proponendo libri e attività correlate, insieme a un approccio critico e dialogico, si può affrontare con i bambini il tema del lavoro minorile. Questi, a loro volta, sono in grado di comprenderlo e formulare opinioni in modo significativo.

È possibile concludere che, attraverso la sensibilizzazione, la mobilitazione di risorse, l'implementazione di politiche mirate e soprattutto l'educazione alle generazioni future, possiamo unire le nostre voci per lanciare un deciso "grido" contro il lavoro minorile e auspicare un cambiamento sociale duraturo e significativo che ponga fine, una volta per tutte, a questa violazione dei diritti dei bambini.

CAPITOLO I

L'infanzia che non c'è: lo sfruttamento dei minori nel lavoro

Children should have pens in their hands not tools.

Iqbal Masih

1.1 Evoluzione dell'infanzia e l'intreccio dei diritti: una riflessione sulla complessità della relazione adulto-bambino

Quali sono le riflessioni che emergono quando consideriamo l'infanzia nella società contemporanea? L'infanzia è un periodo della vita che molti di noi ricordano con affetto, è un momento di spensieratezza, di gioco, di scoperta e di felicità. L'infanzia è una fase della vita spesso denominata come “età dell'oro” o “paradiso perduto”, espressioni utilizzate nel corso della storia da diversi autori e pensatori per indicare l'armonia, la pace, e la beatitudine che la caratterizzano. È sufficiente una veloce ricerca su Internet per ottenere, come risultato della parola “Infanzia”, immagini tutte simili tra loro accomunate da bambini⁴ sorridenti, bambini che giocano, e bambini a scuola; è subito evidente come i mass media, la televisione, e la pubblicità, costituiscono e diffondono immagini di bambini sempre sani, belli, gioiosi e vestiti all'ultima moda. Ma l'infanzia è davvero per tutti uno stato di felicità naturale? La visione di un'infanzia come “paradiso perduto” è realistica oppure si tratta di un'invenzione, di un'illusione? Per analizzare i vari concetti di infanzia, Turner e Matthews (1998) propongono di indagare in tre direzioni, chiedendoci, a proposito di bambini e adolescenti: 1) chi sono; 2) che cosa sanno fare; 3) che cosa meritano; e di riflettere sul rapporto tra minori e adulti:

Prima di tutto, i bambini sono in se stessi dei soggetti o sono solo soggetti potenziali? Sono animali istintivi o razionali? Secondo, i bambini sono capaci di ragionare in modo consequenziale o sono solo capaci di vivere il momento? [...] Terzo, i bambini meritano le stesse libertà e tutele di cui godono gli adulti, o dovrebbero limitarsi a obbedire e servire, essendo la vulnerabilità ciò che è

⁴ Nel testo si troveranno sempre termini quali: “bambini, alunni, studenti, ragazzi,..”. Si sollecita il lettore a considerare tale scelta semplicemente una semplificazione di scrittura, mentre nell'azione educativa bisognerà considerare la persona nella sua peculiarità e specificità, anche di genere.

proprio degli animali non umani? Dovrebbero forse essere ridotte drasticamente le loro libertà per meglio proteggere le loro vulnerabilità e curare il loro sviluppo? Oppure un atteggiamento protettivo e rigido ne può ostacolare lo sviluppo e minacciare la dignità?. (p.3)

Tali domande coincidono con le questioni chiave discusse nel campo dei diritti dei bambini e nei pensieri dei diversi pedagogisti e studiosi nel corso dei secoli.

Il concetto di infanzia trova le sue radici nell'antico termine latino "infans", che letteralmente significa "che non sa parlare". Per lungo tempo, l'attenzione è stata concentrata sul bambino per ciò che (ancora) non è in grado di fare e di comprendere, piuttosto che per ciò che già è e può fare. Durante i secoli si sono susseguiti diversi autori, pedagogisti ed educatori, che hanno fatto sentire la propria voce in merito. Jean-Jacques Rousseau nell'introduzione a *Emilio* (2022), pubblicato nel 1762 e riconosciuto come lo studio più importante e influente sui bambini e sull'infanzia nell'epoca dell'Illuminismo, scrisse che le persone non conoscono nulla sull'infanzia e che si cerca sempre l'uomo nel bambino senza però pensare a chi fosse il bambino prima di diventare uomo. Possiamo chiederci allora, che cosa sia un bambino. Rousseau ha enfatizzato l'importanza di preservare l'innocenza e la natura buona del bambino, sostenendo che i bambini dovrebbero essere lasciati liberi di svilupparsi spontaneamente senza le restrizioni della società adulta; ma quanto è reale oggi quello che Rousseau e altri autori come lui sostengono? E quanto lo era nel passato? Come evidenziato dallo storico francese Philippe Ariès in *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1968) durante il Medioevo, intorno ai sette anni, i bambini facevano il loro ingresso nel mondo degli adulti, abbandonavano la famiglia d'origine e intraprendevano ruoli come garzoni o domestici presso altre famiglie, e dunque il bambino veniva assimilato all'adulto.

Solamente nell'età Moderna ha cominciato a farsi strada quel "sentimento d'infanzia" che, per l'autore, è da intendere come riconoscimento del valore dell'infanzia: l'età infantile ha caratteristiche proprie che la distinguono dall'età adulta. Tale sentimento si manifesta nel XVI e XVII secolo ma arriva a consolidarsi appieno e a diffondersi soltanto nel XIX secolo. Nonostante l'Ottocento fosse un periodo in cui la consapevolezza sull'infanzia cresceva tra gli studiosi e si facevano sempre più scoperte nel campo della pedagogia e della psicologia, si assisteva, soprattutto in ambito lavorativo per scopi economici, sempre più a trattamenti particolarmente crudeli e spietati inflitti dagli adulti ai bambini. È, infatti, a partire in particolare dalla Rivoluzione Industriale,

che ha avuto inizio lo sfruttamento disumano e generalizzato del lavoro minorile. I bambini, come le donne, rappresentavano una forza lavoro a bassissimo costo e la loro vulnerabilità garantiva una manodopera disciplinata. A questo punto, stiamo ancora parlando del bambino descritto da Rousseau? È questa l'infanzia? Soltanto nel 1989, con la *Convenzione sui Diritti del Bambino* (ONU, 1989), venne finalmente riconosciuto il lavoro minorile come una violazione dei diritti umani dei bambini e delle bambine.

Per diritti dei bambini si intende un insieme di norme e principi che riconoscono e proteggono i diritti fondamentali dei minori, ovvero persone di età inferiore ai 18 anni.

Alcuni diritti fondamentali sono: diritto al nome, diritto alla nazionalità, diritto ad avere una famiglia, diritto all'educazione, diritto al gioco, diritto alla salute, diritto ad avere una casa, ecc; questo è ciò che vogliono i bambini. I diritti dei bambini, al pari dei diritti dell'uomo, come sostiene Norberto Bobbio (1990),

hanno una storia [e] come tutti i prodotti umani, essi sono il risultato di un processo di elaborazione e di trasformazione e non sono e non saranno mai espressi in una forma definitiva, poiché il loro contenuto è e sarà destinato a cambiare di pari passo con le esigenze, i bisogni, le aspettative e gli interessi espressi dall'umanità nei diversi momenti della sua storia. (p.115)

La via d'accesso che storicamente ha condotto all'allargamento dell'idea di diritti all'infanzia è stata rappresentata proprio dal lavoro, in quanto, la vita della maggior parte dei bambini e adolescenti, in particolare nell'Ottocento, era ancora assorbita e dominata dal lavoro e i bambini dovevano sopportare le forme più violente del lavoro industriale e le peggiori conseguenze dello sfruttamento economico della loro fatica. Dall'avvento della modernità in poi, il primo obiettivo che si erano posti i difensori dell'infanzia (Ellen Key, Janusz Korzack e Maria Montessori), che diventarono a loro volta promotori delle prime carte dei diritti dei bambini, fu proprio quello di passare dalla protezione del bambino che lavora alla protezione del bambino dal lavoro. Ad esempio, nella *Dichiarazione Universale dei diritti del fanciullo di New York* (ONU, 1959) il lavoro veniva inteso negativamente e il bambino non doveva lavorare ma essere protetto da esso.

Il tema del lavoro minorile era già stato posto al centro del dibattito internazionale nel 1919, anno in cui venne fondata l'ILO (International Labour Organization), organizzazione che fin dalla sua nascita si è occupata in modo specifico dei problemi connessi allo sfruttamento economico dell'infanzia e dell'adolescenza. Tra le prime

convenzioni approvate dall' ILO ve ne furono due in particolare: la *Convenzione n.5* (C005- Minimum Age (Industry) Convention, 1919 (No.5), 2023) concernente l'età minima lavorativa, fissata a 14 anni; e la *Convenzione n.6* (C006- Night Work of Young Persons (Industry) Convention, 1919 (No.6), 2023) che sancisce il divieto di impiego di minori nei lavori industriali notturni. Nel 1922 ci furono altri due importanti documenti internazionali: la *Carta dei bambini* dell'International Council of Women (1922) nella quale in particolare, sempre per quanto riguarda il tema del lavoro, riprendeva l'ILO e in più, in questa carta, per la prima volta, veniva riconosciuto il diritto dei ragazzi lavoratori a vedere le ore della frequenza scolastica equiparate a quelle lavorative; e la *Dichiarazione dei diritti dell'adolescente* (1959), promossa dall'unione internazionale delle organizzazioni giovanili socialiste, che trattava temi che l'ILO non aveva trattato, come il riconoscimento di un orario giornaliero ridotto per i lavoratori adolescenti, il diritto a periodi di vacanza retribuiti, la proibizione del lavoro notturno in generale e non soltanto quello industriale, la riforma del sistema dell'apprendistato per contrastare i fenomeni generalizzati di sfruttamento e precarizzazione, il prolungamento del periodo scolastico obbligatorio, e la parità di salario rispetto agli adulti. Questa tipologia di lavoro, con queste nuove norme sul lavoro minorile, cominciava ad essere non poi così tanto redditizia per i proprietari delle attività, la manodopera bambina iniziò ad essere vista sempre meno conveniente e di conseguenza l'impiego di bambini iniziò a perdere d'utilità. Questo lungo processo ha coinvolto l'infanzia durante tutto il Novecento, e il riconoscimento pieno e puntuale dei diritti specifici dei bambini avvenne solo sul finire del XX secolo quando, finalmente, il bambino da "oggetto" destinatario di tutela e protezione diventò "soggetto" attivo di diritti, consapevole e responsabile.

In particolar modo, questo passaggio si concretizzò con la *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989) adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 che riprese quanto già affermato dalla *Dichiarazione di New York* (1959) e lo fece portando i diritti dei bambini a un livello ben più elevato, sia dal punto di vista culturale e sia giuridico, ribadendo una piena e più completa protezione dell'infanzia, e obbligando lo stato a impegnarsi in maniera più scrupolosa per attuare quanto previsto dal testo. Essa riconosce ai minori d'età sia i diritti umani fondamentali, sia un certo numero di diritti speciali. Hanson Karl (2018, p. 138) precisa che i fondamentali sono: "i diritti di protezione (contro lo sfruttamento e la violenza),

diritti di previdenza (come educazione a accesso ai servizi sanitari), e diritti di partecipazione (libertà di espressione e diritto all'informazione)".

A sostenere e far rispettare i principi della Convenzione, oggi, vi è ad esempio l'UNICEF, Organizzazione leader delle Nazioni Unite nell'erogazione di aiuti umanitari di lungo periodo e di assistenza all'infanzia nei paesi in via di sviluppo, che nella propria *mission* ha indicato come principale obiettivo operare per la protezione dei diritti dei bambini, far sì che ne vengano soddisfatti i bisogni di base ed espandere le opportunità per realizzare il loro completo potenziale. Il principale interesse dell'UNICEF è sostenere misure che garantiscano ai bambini le migliori condizioni di partenza per costruirsi la propria vita, sulla base della convinzione che una cura appropriata nell'età infantile crea più solide basi per il futuro della persona.

Nel Novecento Janusz Korczak, grande pedagogista polacco, scriveva:

se si volesse dividere l'umanità in adulti e bambini e la vita in infanzia e maturità, ci si accorgerebbe di come il bambino occupi un posto enorme nel mondo e nella vita. Soltanto che, assorbiti dai nostri conflitti e dalle nostre preoccupazioni, non ce ne accorgiamo come in precedenza non ci accorgevamo delle donne, dei contadini, dei ceti e delle nazioni oppresse. (Korczak, 2013, p. 87)

Questa citazione di Korczak riflette una prospettiva profonda e provocatoria sulla percezione della presenza e dell'importanza dei bambini nella società. In parallelo con l'evolversi delle società e delle coscienze, si stava affermando l'idea del bambino non solo come un individuo in fase di crescita, ma come una persona con diritti e dignità intrinseci. "Ogni diritto riconosciuto ai bambini e alle bambine comporta un correlato impegno da parte della società adulta (famiglia, scuola, istituzioni pubbliche, Stato) per la sua realizzazione e dunque diventa un dovere per l'adulto" (Macinai, 2013, p. 93).

Ancora oggi si continua a lottare per far sì che ciò accada in tutte le parti del mondo e perciò, si può affermare che, quando il bambino sarà davvero riconosciuto come cittadino con le proprie esigenze e i propri diritti civili e, quando la società, a partire da questo riconoscimento, avrà posto in essere gli interventi di carattere politico, istituzionale, giuridico, economico e sociale indispensabili per la realizzazione di tali diritti, allora si avrà l'effettiva liberazione dell'infanzia e si potrà assicurare a tutti i bambini del mondo un'infanzia serena o, come definita da Ellen Key nel suo saggio *Barnets Århundrade* (The Century of the Child, 1909), un'infanzia dorata, ossia, un'

infanzia in cui i bambini possono crescere in un ambiente sano e protetto, senza le difficoltà e le privazioni che possono caratterizzare altre fasi della vita .

1.2 Catene al lavoro, catene a casa: bambini adultizzati e bambini iperprotetti

Emma Goldman, nel suo saggio *The child and its enemies*, si interroga se: “ Is the child to be considered as an individuality, or as an object to be moulded? Must not one suppose that parents should be united to children by the most tender and delicate chords? Isn't it obvious that parents love their children?” (Mervyn, p. 3). Vorremmo risposte affermative a queste domande, e quindi affermare che i bambini sono degli individui unici amati dai propri genitori, hanno il loro affetto, le loro cure e i loro diritti e bisogni vengono prontamente rispettati. Possiamo rispondere così solo se consideriamo l'infanzia nella prospettiva tradizionale, spesso idealizzata e stereotipata ossia quella di "infanzia dorata" come precedentemente menzionato. Purtroppo, nonostante ci siano dichiarazioni e convenzioni che regolamentano e sostengono i diritti dei bambini, nella pratica quotidiana questo ideale non sempre si materializza. Di conseguenza, la nostra risposta alle domande di Goldman potrebbe essere più sfumata, evidenziando il divario tra le aspirazioni teoriche e la realtà vissuta. Per esemplificare questa discrepanza, possiamo portare come esempio due testimonianze di bambini considerati come oggetti da plasmare, i cui diritti sono negati nella pratica quotidiana: Iqbal Masih e Malala Yousafzai.

Una è la storia di Iqbal Masih (1983-1995), un bambino pakistano che a quattro anni lavorava già in una fornace e a cinque anni fu venduto dal padre ad un venditore di tappeti per pagare un debito che aveva contratto per i festeggiamenti del matrimonio di una delle sorelle. Egli fu costretto a lavorare da 10 a 12 ore al giorno, incatenato al telaio e malnutrito fino a quando riuscì a scappare, a ribellarsi e a diffondere nel mondo la sua esperienza per salvare altri bambini come lui. Dedicandosi all'attivismo contro il lavoro minorile e la schiavitù ha viaggiato in molte parti del mondo per raccontare la sua storia e sensibilizzare l'opinione pubblica sulle condizioni dei bambini impiegati nei lavori forzati, contribuendo in questo modo al dibattito sulla schiavitù mondiale, sullo sfruttamento minorile e sui diritti internazionali dell'infanzia collaborando con

organizzazioni come l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) e altre ONG impegnate nella lotta contro il lavoro minorile. A Stoccolma nel 1994, ad una conferenza internazionale sul lavoro, affermò: “Nessun bambino dovrebbe impugnare mai uno strumento di lavoro. Gli unici strumenti di lavoro che un bambino dovrebbe tenere in mano sono penne e matite” (Corriereuniv, 2014). Ripudiando il lavoro minorile e promuovendo l'istruzione, questo è il manifesto della lotta di Iqbal e i suoi ideali per i quali il diritto più importante dei bambini è la possibilità di andare a scuola senza dover lavorare in fabbriche. I bambini hanno il diritto di andare a scuola e il diritto di giocare.

La parola “gioco” porta con sé l'idea del passatempo, dello svago, ma non è “evasione o scherzo, oppure ozio ma è relazionalità profonda, costruzione di rapporti con se stessi e con gli altri” (Ferrante, 1994, p. 5), dunque il gioco è un'attività completa che si orienta sia sul piano emotivo e sia su quello della socialità e non deve essere visto come una pausa da altre attività in quanto esso stesso è un'attività completa ed è un diritto del bambino. Può essere fatto singolarmente o in compagnia seguendo delle regole che definiscono il limite entro cui si può agire. Il fine del gioco, lo dice la parola stessa, “è cercare gioia condividendola, spesso, con gli amici. Bisogno primario di ogni essere vivente, parte essenziale della vita. Il gioco è una scelta libera” (Volpin, 2014, p. 105). Senza l'esperienza del gioco, il bambino è esposto a un “analfabetismo percettivo (come capacità a leggere-discriminare-combinare suoni e rumori, forme e colori, grandezze e profondità, armonie e contrasti, linee e luci del naturale e del sociale) che porta allo stampo di un'umanità disattenta, insensibile, sorda alle sollecitazioni provenienti dalle qualità formali delle strutture viventi e pietrificate” (Frabboni, 1976, p. 22). Il gioco e non il lavoro è ciò che a primo impatto distingue un bambino da un adulto, e questo gioco-lavoro caratterizza l'esistenza umana fino alla morte. Secondo Anton S. Makarenko (1888-1939) alla domanda “In che cosa dunque differisce il gioco dal lavoro?” (Makarenko, 1950) risponde che:

la differenza sta in una cosa sola: il lavoro è la partecipazione dell'uomo alla produzione sociale, alla creazione di valori materiali, culturali, e cioè sociali. Il gioco non persegue un simile scopo, non ha un rapporto diretto con le finalità sociali, ma ha con esse un rapporto indiretto: il gioco abitua cioè l'uomo agli sforzi fisici e psichici che sono necessari per il lavoro. (pp.51-52)

Dunque, come Makarenko precisa di seguito, “l’educazione del futuro lavoratore non deve consistere nell’eliminazione del gioco, ma nell’organizzarlo, in modo che resti tale e che anche attraverso di esso si formano le qualità del futuro lavoratore e cittadino [...]” (p.52). Sempre riguardo questo binomio gioco-lavoro, si esprime anche il pedagogista russo, Sergej Hessen, affermando che nell’uomo sono presenti diversi “momenti” di vita (biologico, sociale e spirituale) che l’educazione deve sviluppare per portare l’educando alla piena formazione (Zago, 2003):

la *anomia*, o età del gioco (periodo prescolastico) caratterizzata da spontaneità e fantasia; la *eteronomia* o età del lavoro (periodo scolastico) che rappresenta la conquista della finalità attraverso lo studio e il lavoro; la *autonomia*, o età della cultura, (età postscolastica) che consiste nella piena maturazione della personalità individuale, dotata di autocoscienza e di autogoverno. (p.145)

Il gioco (attività anomica, cioè fine a se stessa) e il lavoro (attività eteronoma, cioè regolata dall’esterno) sono per Hessen le due manifestazioni fondamentali dell’attività umana e rappresentano i due momenti essenziali per giungere alla conquista dell’autonomia, cioè della libertà di scelta dei fini e delle attività da perseguire. Essi si implicano e si richiamano, come i due poli tra cui, oscilla il processo educativo.

Un’ altra storia e un altro esempio, è quella di Malala Yousafzai, una giovane attivista pakistana nata nel 1997 e che nel 2012, a quindici anni, è stata gravemente ferita da un colpo di arma da fuoco alla testa da parte dei talebani mentre tornava a casa da scuola. Il tentativo di omicidio è stato motivato dall’ impegno di Malala per l’istruzione delle ragazze. Dopo la guarigione, Malala è diventata un simbolo globale della lotta per l’istruzione delle donne e dei diritti umani. Nel 2014 è stata vincitrice del premio Nobel per la Pace, e durante la cerimonia di consegna del premio ha precisato che (Yousafzai, 2014):

Questo premio non è solo per me. È per i bambini dimenticati che vogliono un’istruzione. È per i bambini spaventati che vogliono la pace. È per i bambini senza voce che vogliono il cambiamento. Sono qui per i loro diritti, per dare loro la voce...non è il momento di averne compassione. È il momento di agire, per fare in modo che sia l’ultima volta che a dei bambini è sottratta l’istruzione.

Questa dichiarazione riflette un forte impegno sociale e umanitario. Malala ha ricevuto il premio Nobel, ma ha scelto di dividerlo con coloro che vivono situazioni difficili, con

tutti quei bambini che vengono spesso trascurati e dimenticati dalla società. Il suo è un appello a fare sentire le preoccupazioni di chi è più vulnerabile e sottolinea l'importanza dell'azione, di creare un cambiamento significativo.

Iqbal e Malala rappresentano solamente due degli innumerevoli bambini che quotidianamente si trovano ad affrontare situazioni simili, lavoro minorile e/o privazione di diritti come appunto quello dell'istruzione.

Goldman riprende le sue domande iniziali e giunge alla conclusione che spesso, come Iqbal e Malala, i bambini vengono visti come un oggetto da plasmare e, contrariamente da quanto ci si aspetta, non è sempre ovvio che i genitori siano uniti ai figli attraverso legami teneri e delicati; i genitori spesso non riconoscono il valore dei loro figli e compromettono le loro abilità e conoscenze (Goldman, 1916), affermazione che invita a riflettere sulle responsabilità dei genitori nel plasmare il benessere interiore dei propri figli e suggerisce che, purtroppo, in alcuni casi, i genitori stessi possono contribuire a limitare le potenzialità dei loro bambini. I bambini abusati, oltre ad avere serie conseguenze sulla salute e sullo sviluppo, possono avere anche effetti psicologici che li possono segnare per tutta la vita (Amnesty International, 2000) e quindi avranno un futuro segnato dal dolore e, se non compresi e aiutati tempestivamente, potrebbero crescere diventando adulti insicuri e disadattati, correndo persino il rischio di perpetuare su altri le stesse violenze subite.

Inoltre, vedere negati i propri diritti ed essere costretti al lavoro non fa altro che portare a una vera adultizzazione precoce del bambino. Il termine "bambino adultizzato" si riferisce a una situazione in cui un bambino o un adolescente viene trattato o esposto a comportamenti, situazioni o aspetti della vita tipicamente associati all'età adulta in modo prematuro o inappropriato. Ecco dunque che l'infanzia scompare; Elisabeth Young-Bruehl utilizza il termine "childism" per descrivere una forma di discriminazione nei confronti dei bambini. Si tratta di un pregiudizio basato sulla convinzione che i bambini siano considerati come proprietà e possano (o addirittura debbano) essere utilizzati, sfruttati o rimossi per soddisfare le necessità degli adulti (Yooung-Bruehl, 2012).

In questa prospettiva, dato che gli adulti vedono i bambini come proprietà, i bisogni dei bambini vengono subordinati a quelli dei proprietari, sebbene in realtà dovrebbero

essere prioritari. Gli adulti, trattando i bambini subito da “grandi”, non riconoscono loro una specificità. Genitori e figli fanno le stesse cose: guardano la tv, giocano con i videogiochi, navigano su internet, si vestono, mangiano, parlano ed interagiscono allo stesso modo, esprimendosi con gli stessi gesti e le stesse parole e quindi perché non svolgere gli stessi compiti e dunque lo stesso lavoro? L’adultizzazione può derivare da diverse cause, tra cui pressioni sociali, economiche e culturali e può avere varie manifestazioni e impatti negativi sulla crescita, sulla salute mentale e fisica, e lo sviluppo dei giovani in quanto, è il bambino a dover soddisfare i bisogni dei genitori perdendo così la sua natura fanciullesca a causa di questi approcci educativi dannosi e controproducenti.

Tutto ciò porta il bambino a manifestare una incondizionata sottomissione e obbedienza all’adulto, definizione del concetto di “Pedagogia nera” (Rutschky, 2018) coniato da Katharina Rutschky, scrittrice e pedagoga tedesca, che lo utilizza proprio per fare riflettere sulle pratiche educative che non rispettano i diritti e il benessere dei bambini, e che, come scrive Ilaria Filograsso, evoca quasi naturalmente lo scenario di degrado fisico e morale, di marginalità estrema e di violenza gratuita perpetrata a milioni di bambini di tutto il mondo” (Filograsso, 2012). Per questo motivo è importante che gli adulti, i genitori, gli educatori e la società in generale, riconoscano e affrontino l’adultizzazione dei bambini, cercando di creare un ambiente che promuova uno sviluppo sano e appropriato all’età.

Le significative trasformazioni sociali, economiche e culturali degli ultimi secoli hanno ridefinito il modo in cui viene vissuta l’infanzia portando cambiamenti nella struttura familiare, l’ambiente primario in cui avviene la crescita e lo sviluppo dei bambini.

Da un lato, nei paesi in via di sviluppo, emerge una mancanza di protezione nei confronti dei bambini, con il predominare dello sfruttamento minorile e il coinvolgimento dei bambini nel lavoro, a volte in condizioni di estrema difficoltà. I bambini in queste realtà possono essere considerati in una sorta di "catene al lavoro", privati dei diritti fondamentali e costretti a condizioni di vita difficili. Ad esempio, il lavoro nei campi, nelle fabbriche o nelle miniere può privare i bambini della loro infanzia e limitare le opportunità di istruzione. Bambini in situazioni di povertà estrema possono trovarsi a vivere in condizioni insalubri, senza accesso a servizi sanitari adeguati, istruzione e

nutrizione sufficiente. Questo può influenzare negativamente la loro salute e lo sviluppo fisico e cognitivo.

Dall'altro lato, nei paesi più industrializzati (generalizzazione che può variare in base alle pratiche culturali, alle singole famiglie e agli stili di genitorialità), c'è maggiormente la tendenza di iperproteggere i bambini, e quindi di "mettere il bambino in gabbia" ossia, tenerlo a casa e proteggerlo per preservarlo da qualsiasi evento potenzialmente pericoloso della vita. In contesti più privilegiati, l'infanzia può essere fortemente strutturata e programmata, con attività extracurricolari, corsi e stimoli costanti. Anche se l'intento potrebbe essere quello di fornire opportunità educative, può anche limitare il tempo libero e la spontaneità, componenti importanti per uno sviluppo equilibrato. Anche in questo caso vi è una negazione dei diritti dei bambini e, i bambini, non godendo dei propri diritti e libertà, risultano essere imprigionati.

Talvolta per descrivere queste situazioni in cui i bambini sono iperprotetti viene utilizzato il termine “catene dorate”, espressione utilizzata da Franco Cambi (1985), per rappresentare simbolicamente il lato negativo di un eccesso di protezione, indicando che la sicurezza può trasformarsi in un'illusione di libertà, e in realtà limitare le esperienze e le opportunità di crescita dei bambini, e quindi anche se la vita di un individuo può sembrare privilegiata e confortevole, è limitata da restrizioni eccessive. L'essere in “catene dorate” ad esempio, può manifestarsi in vari modi, tra cui: eccessiva sorveglianza, limitazioni nell'esplorazione, sovrastrutturazione delle attività, controllo delle intenzioni sociali, e ritiro da situazioni potenzialmente rischiose (importanti invece per l'indipendenza e resilienza dei bambini). Tutto ciò soffoca spazi di espressione, esplorazione, immediatezza, spontaneità e libertà. Dunque rileviamo che i bambini (Rossi-Doria, 2007) “troppe volte sono merce e troppe volte sono imbottiti di merci” (p.40) ossia “sono merce” i bambini sfruttati soprattutto nei paesi in via di sviluppo e “sono imbottiti di merci” i bambini iperprotetti che possiedono di tutto e di più nei paesi più benestanti; posizione, questa, confermata anche dal *Primo Rapporto Nazionale sulla Condizione dell' Infanzia, della Preadolescenza e della Adolescenza (2000)* curato da Eurispes e il Telefono Azzurro, che sottolinea come la diffusione ampia del benessere abbia portato i bambini ad essere circondati da una moltitudine di beni, spesso superflui, alimentando negli adulti la fuorviante convinzione che tutto ciò di cui i figli hanno bisogno possa essere ottenuto attraverso l'acquisto (Eurispes, 2023). È importante trovare

un equilibrio tra la protezione dei bambini e la promozione della loro indipendenza e crescita in modo da vivere in armonia.

Come abbiamo visto, la relazione che si instaura tra adulto e bambino è complessa.

È importante tenere presente che, anche con il trascorrere del tempo e il processo di maturazione, le esperienze e le peculiarità dell'infanzia perdurano nell'individuo adulto, portando con sé tracce, ricordi e influenze che plasmano lo sviluppo e la formazione nelle diverse fasi della vita. Il passato e il futuro si interconnettono nell'esperienza di un essere umano. L'infanzia è vista come una fase di sviluppo in cui si gettano le basi per le qualità e le competenze che si svilupperanno e matureranno nel corso della vita, ma, se l'infanzia è come quella di Iqbal Masih o Malala Yousafzai, l'immagine dell'infanzia come “età dell'oro” o “paradiso perduto” può essere mantenuta solo se volutamente si ignorano tutte le crudeltà che molti bambini di ieri e, anche e soprattutto, di oggi hanno subito e continuano a subire. Lo sfruttamento minorile e la negazione dei diritti rappresentano un esempio evidente di tali crudeltà.

1.3 Il lavoro al centro della nostra esistenza di ieri, oggi e domani

Prima di addentrarci a parlare dello sfruttamento lavorativo è necessario comprendere il valore che viene dato al lavoro e la sua centralità nella nostra esistenza che addirittura porta a dover ricorrere allo sfruttamento minorile e non solo.

“Cosa vuoi fare da grande?” è una domanda che sicuramente quando eravamo piccoli ci sarà capitato di dover rispondere e che, a nostra volta ora, poniamo ai bambini.

È una domanda legittima, non c'è nulla di male se non all'apparenza, in quanto, riflettendoci, sottintende che per diventare grande bisogna voler fare, fare qualcosa, e quindi lavorare. Non chiediamo cosa vuoi *essere* da grande, ma *fare*, come se non ci fosse esistenza futura se non si fa qualcosa. Il lavoro viene visto come uno dei valori più importanti della vita personale e sociale “per cui il fannullone è disprezzato alla stessa stregua del ladro” (Alberoni & Baglioni, 1965, p. 110) e dunque, secondo questa visione, non si può di certo perdere tempo a non fare nulla.

Il lavoro, che lo vogliamo o meno, svolge un ruolo fondamentale nella formazione delle nostre vite e del nostro mondo, influenzando diversi aspetti della società,

dell'economia, della cultura ed è considerato un valore fondamentale per il progresso e il benessere della società e infatti, non a caso, l'Articolo 1 della nostra Costituzione sancisce che: "L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro".

La storia del lavoro è la prima storia della cultura e dell'educazione dell'uomo: fin dalle età più remote, la formazione individuale e del costume sociale si è attuata attraverso l'invenzione e l'esercizio delle "arti" e dei mestieri, con la fatica del braccio e della mano.

Lavoro e linguaggio sono stati possibili solamente attraverso l'educazione, cioè attraverso un appropriato processo di trasmissione della memoria collettiva. Va sottolineato che le civiltà più antiche, precedenti l'invenzione della parola scritta, sono state definite in base ai materiali di lavoro e tramandate come civiltà paleolitica, neolitica, del bronzo, del ferro, e così via. Ieri, come oggi, lavoro significa quindi *cultura*, ossia realizzazione dell'uomo in quanto uomo, opere sorte dall'applicazione del suo ingegno, della sua capacità di affrontare problemi, di fare progetti, di sopportare fatiche di ogni genere al fine di raggiungere un risultato, di migliorare la condizione di vita propria e dei propri simili (Zago, 2003).

Il lavoro impatta sulla nostra esistenza e sul mondo che ci circonda per diversi motivi: garantisce sostentamento (fornisce le risorse finanziarie necessarie per soddisfare i bisogni essenziali come cibo, alloggio, salute e istruzione) e benessere individuale; definisce identità e ruolo sociale dando senso di appartenenza e realizzazione personale; è il motore dell'economia, il successo economico di una nazione è spesso misurato attraverso il tasso di occupazione e la produttività; promuove innovazione e progresso in vari settori; favorisce l'integrazione sociale, le persone si connettono e collaborano attraverso il lavoro, creando reti e relazioni che contribuiscono alla coesione sociale e al senso di comunità; influenza la mobilità sociale. Inoltre, il lavoro allo stesso tempo può essere fonte di disuguaglianza, a seconda delle opportunità disponibili e delle condizioni in cui viene svolto e il modo in cui viene effettuato e organizzato ha un impatto anche sull'ambiente, la transizione verso lavori più sostenibili e rispettosi dell'ambiente è fondamentale per mitigare i cambiamenti climatici e preservare il nostro pianeta per le future generazioni. Dunque il lavoro fa parte della nostra vita di tutti i giorni: è un elemento chiave nella nostra vita quotidiana e nella società nel suo insieme, modellando

la nostra esistenza, le dinamiche sociali ed economiche, e contribuendo al progresso globale.

Si deve probabilmente a Charles Darwin l'espressione "il lavoro nobilita l'uomo" (Viscardi, 2019, p. 153) con il significato di conferire al lavoro una funzione non solo produttiva ma anche e soprattutto morale, in quanto l'individuo attraverso il lavoro non solo contribuisce alla produzione e al progresso sociale, ma anche sviluppa virtù morali e si eleva in termini di integrità e valore personale. La domanda attuale è se il lavoro conservi ancora la sua connotazione "nobilitante" in modo simile a come veniva visto da Darwin. Mentre alcune persone possono ancora vedere il lavoro come un mezzo di crescita personale e sociale, altre potrebbero sperimentare sfide come la precarietà, la monotonia o la mancanza di soddisfazione, influenzando così la percezione del lavoro come "nobilitante".

Oggi è difficile orientarsi nel mondo del lavoro: cambiano le tipologie di lavoro e ne nascono di nuove, le mansioni e le capacità richieste, i luoghi (smartworking da casa), una larga parte della popolazione è disoccupata (in Europa, settanta milioni di europei non possiedono adeguate competenze di lettura e scrittura e un numero ancora maggiore dispone di scarse competenze matematiche e digitali, situazione che li espone al rischio di disoccupazione, povertà ed esclusione sociale. I ripetuti Rapporti della Commissione Europea (Alessandrini, 2022) segnalano come oltre la metà dei dodici milioni di disoccupati di lungo periodo siano lavoratori con un basso livello di competenze), il lavoro in nero è esploso in ogni parte d' Italia, aumenta la cosiddetta "fuga dei cervelli" (in Italia, nel 2021 il tasso di espatrio per i laureati di 25-34 anni presenta valori superiori al tasso migratorio medio nazionale con il 9,5 per mille tra gli uomini e il 6,7 per mille tra le donne (ISTAT, 2023)), l'impatto dei flussi migratori sul mercato del lavoro, il bilancio delle morti sul lavoro in Italia è drammatico (da gennaio a luglio 2023 sono 559 le vittime di cui 430 in occasione di lavoro e 129 in itinere, con una media di 80 decessi al mese (INAIL, 2023)); e ancora purtroppo si verifica lo sfruttamento in campo lavorativo. Il tema "lavoro" nel ventunesimo secolo è fonte di grande preoccupazione e incertezza.

Facendo qualche passo indietro, notiamo che la riflessione sul significato e sul valore che il lavoro ha per l'uomo e per la donna occupa da sempre, in tutti i contesti e

periodi storici, un posto centrale nell'ambito del discorso pedagogico. Come spiega Giuseppe Zago, nel suo saggio *Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica* (2022), per molti secoli il lavoro è stato considerato in modo riduttivo, quale attività esclusivamente manuale, inferiore rispetto a quella intellettuale, ad esempio, secondo Aristotele (384 a.C.-322 a.C.), il lavoro, ridotto alla sua dimensione fisica, corporea, è sempre stato considerato come un'attività non libera e indegna dell'uomo-cittadino. Questo perché il lavoro è sempre connesso ad uno scopo esterno, e non è un'attività autonoma o finalizzata alla ricerca del benessere e dei bisogni dell'uomo come individuo autonomo, cioè libero e pensante, ma tipico dello schiavo o servo. Aristotele riteneva che la gerarchia delle attività si traducesse immediatamente in una gerarchia di uomini, dove coloro che svolgevano attività manuali o tecniche erano considerati inferiori rispetto a coloro che si dedicavano alla ricerca filosofica o all'impegno politico. Per molti secoli, in particolare durante il Medioevo, i lavoratori erano divisi in tre categorie: gli apprendisti, i compagni e i maestri; non rientravano in questa ripartizione i braccianti e coloro che erano adibiti ad una manovalanza generale, cioè a lavori di fatica, poiché venivano considerati come "servi" più che come lavoratori. Questa visione è opposta a quanto invece dichiarato dal motto "ora et labora" che, per Benedetto da Norcia (480-547), indicava che il lavoro è il mezzo per vincere l'ozio, nemico dell'anima, per sventare le insidie della vita sedentaria e dell'intellettualismo, dove, nella regola benedettina, sette ore al giorno erano riservate proprio al lavoro manuale, alternato da altre attività quali lettura, refezione, riposo e preghiera, secondo i cicli stagionali. Fin dal tardo Medioevo si intensifica il passaggio dal lavoro servile a quello libero e il lavoro trova una rivalutazione passando così dalla "libertà *dal lavoro*, tipica del mondo antico, alla moderna libertà *attraverso il lavoro*, considerato come espressione di volontà e di fare creativo" (Zago, 2022, p. 153). Durante il Rinascimento emerge il concetto di *Homo Faber*, ossia colui che fa, che crea opere attraverso il suo lavoro, domina la natura e contribuisce al progresso civile con le proprie creazioni, in contrapposizione all'*Homo Sapiens*. Comenio (1592-1670) riteneva importante esercitare i fanciulli, fin dall'età dei sei anni, in piccoli lavori, poiché l'infanzia amava moltissimo le occupazioni manuali e non poteva rimanere a lungo nell'inalazione, ritenendo che le scuole dovevano essere officine dove si lavora attivamente. In questa prospettiva è evidente il principio metodologico dell'imparare a fare mediante il fare che ritroveremo spesso anche in studiosi successivi quali il

pedagogista John Dewey (1859-1952) con il suo celebre *Learning by doing*. Mente-mano-cuore, è il trinomio dell'educazione di Pestalozzi (1746-1827) basata sulla potenza intellettuale, la virtù del sentimento e dell'affetto e le capacità pratico-professionali e quindi l'importanza del lavoro che trova spazio e viene riconosciuto nel processo educativo. Durante la prima rivoluzione industriale il lavoro da artigianale divenne sempre più industriale passando così dalla bottega alla fabbrica e poi, durante la seconda rivoluzione industriale, negli ultimi decenni dell'Ottocento, ci fu sempre più un radicale cambiamento nei processi produttivi, economici, sociali, politici, culturali e formativi.

Nei Paesi europei più sviluppati, come Inghilterra, Belgio, Olanda e Svizzera, furono emanate le prime norme che limitavano il lavoro dei fanciulli nelle fabbriche, nacquero i primi sindacati operai, e fu introdotto/rafforzato l'obbligo scolastico, anche se è da precisare che, sebbene riconosciuti e tutelati dalla legge c'erano ancora molte difficoltà nell'applicazione e non sempre queste regole venivano rispettate. Inoltre, emerse la necessità di insegnare le conoscenze in un ambiente diverso da quello del lavoro, e quindi a scuola. Nel suo saggio Zago (2022) spiega che la prima e la più grande realizzazione privata di una "scuola di lavoro" nell'Italia dell'Ottocento si deve al sacerdote piemontese Don Giovanni Bosco (1815-1888) che con l'apertura del suo Oratorio accolse numerosi giovani che, sfruttati da padroni disonesti e gravati da uno stato di grande miseria intellettuale e morale, imboccavano facilmente strade sbagliate. In particolare, collocò questi giovani con veri e propri contratti di lavoro presso imprenditori che si impegnavano a trattarli umanamente e a prepararli a un mestiere. Fu così che nel 1888, Pasquale Villari che aveva il compito di rivedere i programmi della scuola elementare prese in esame il lavoro manuale come materia scolastica che venne ufficialmente introdotto nella scuola elementare con i programmi del ministro Baccelli nel 1894 introducendo l'insegnamento delle prime nozioni di agraria, del lavoro manuale educativo, dei lavori donneschi e dell'economia domestica. Il risultato più importante furono i "Programmi e istruzioni per il lavoro manuale" (R.D. 10 Aprile 1899 e circ. 12 settembre 1899 n.75) emanati da Baccelli. Il lavoro nella scuola non doveva avere carattere di preparazione professionale: le avvertenze particolari alle singole materie ammonivano che occorre "badare che la scuola non diventi un laboratorio e che gli esercizi manuali non usurpino il luogo di occupazioni volte più direttamente ad educare l'intelletto e il cuore". Quindi, non preparazione professionale ma stimolo allo spirito di

osservazione dei fanciulli, in modo che essi apprendano a fare, più che non a dire, come una cosa si faccia, come anche Gabelli sosteneva dichiarando che uno dei caratteri del lavoro manuale doveva essere quello di aiutare a raggiungere certe abilità che preparano a tutti i lavori anziché a un mestiere specifico.

Alla vigilia dell'unificazione, la maggioranza della popolazione italiana era costituita da contadini e artigiani. Il censimento realizzato nel 1861 dal nuovo Stato Unitario, rispecchiava anche la situazione dei decenni precedenti: su una popolazione attiva di 11 milioni e mezzo di persone, quasi 7 milioni erano ancorate al mondo rurale e almeno due milioni erano disperse in un pulviscolo di attività artigianali legate al mercato locale. Inoltre, c'era un enorme disparità nei redditi e nella ricchezza. I documenti dell'epoca raccontano di famiglie contadine che si affollavano in abitazioni senza finestre, prive di riscaldamento, con pochi mobili e con un regime alimentare povero e squilibrato.

Gli operai erano costretti a vivere in abitazioni malsane e a lavorare in fabbriche polverose per 12 o 14 ore al giorno in cambio di un povero salario. Nel primo cinquantennio postunitario l'economia italiana si era sviluppata meno di altre e anche nel campo dell'istruzione l'Italia risultava essere ancora arretrata.

L'introduzione del lavoro nel curriculum scolastico rappresenta uno dei temi principali anche nel dibattito pedagogico del primo Novecento. Adolphe Ferrière aveva usato l'espressione "scuola del lavoro" per designare quel vasto movimento di rinnovamento dell'educazione che sarà conosciuto con il nome di Attivismo o Scuola Attiva dove l'azione, il fare, assunsero un ruolo fondamentale nel processo educativo. Tale movimento raggiunse il suo apice nel periodo compreso tra le due Guerre.

Oltre a Ferrière, altri pedagogisti hanno posto al centro il rapporto lavoro- educazione, come già accennato in precedenza con Dewey. Allo stesso tempo però, il filosofo e pedagogista Jacques Maritain (1882-1973) nell'opera *L'educazione al bivio* (1943) affermò la necessità di comporre il dualismo homo Sapiens- homo Faber, scuola di cultura-scuola del lavoro, nell'unità della persona e dei suoi fini individuali e sociali, e dunque di cogliere entrambi gli aspetti e di non escludere l'homo Sapiens. Infatti, per Maritain (*L'educazione al bivio*, 1963), mano e mente non potevano essere considerate in modo separato: "non c'è posto più vicino all'uomo-egli scrive- di una fabbrica, e l'intelligenza dell'uomo non è solo nella sua testa, ma anche nelle sue dita"(p.71).

A questo proposito, anche l'autore Bretagna affermò che (Alessandrini, 2022):

È indispensabile “apprendere lavorando” e “lavorando apprendendo” e che non è più possibile ragionare in termini di scuola intesa come “preparazione a un lavoro”, che fra l'altro non si incontra mentre si studia, e di lavoro, concepito come esperienza alternativa alla scuola. I due momenti o stanno insieme o, viceversa, si danneggiano a vicenda. (p.382)

Ecco dunque che quello che si richiede alla scuola è di avvicinarsi al mondo dell'impresa, dialogare con esso, per comprendere che cosa sarà richiesto agli studenti di oggi per essere i lavoratori di domani. Il sistema educativo tradizionale sperimenta oggi una grave separazione dal mondo reale e fatica a introdurre i giovani. L'introduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro (L.107/2015) rappresenta un'opportunità proprio per organizzare un apprendimento tra scuola e lavoro: L'allievo lavora e acquisisce competenze in un contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale. Oltre a diventare esperienza di lavoro diretta, è anche esperienza orientativa, permettendo di interpretare le predisposizioni individuali, i talenti in azione.

Nonostante con il passare degli anni ci siano stati profondi cambiamenti in positivo e si sia arrivati a migliorare il campo dell'istruzione e del lavoro, introducendo iniziative come quella dell'alternanza scuola-lavoro, non è da dimenticare il motto “Arbeit macht frei” ossia “il lavoro rende liberi”, posto all'ingresso del campo di concentramento di Auschwitz e di altri luoghi di sterminio nazisti durante la Seconda Guerra Mondiale, e utilizzato per ingannare le vittime e perpetuare ingiustizie e brutalità atroci, facendo loro credere che il lavoro li avrebbe resi liberi, e rappresentando, al contrario, la negazione dei diritti umani fondamentali e la violazione della dignità e della libertà delle persone.

Questo è quel che è successo durante la Guerra ma è ancora quello che succede, con misure diverse ma ideologicamente simili, a tutte quelle persone e bambini ingannati e obbligati al lavoro forzato e vittime dello sfruttamento lavorativo.

1.4 Innocenza macchiata: la piaga dello sfruttamento minorile nel lavoro analizzata attraverso fotografie, articoli di cronaca e dati statistici

Cosa intendiamo con il termine “Sfruttamento”? Con la parola *Sfruttamento* si intende “il fatto di sfruttare, di essere sfruttato, in senso proprio e fig.: s. dei propri dipendenti, s. di una miniera, di giacimenti petroliferi, di un’invenzione, per varie applicazioni industriali, di produzione oppure per ricavarne guadagni” (Vocabolario Treccani, 2023). Questa definizione, indica l’approfittarsi senza scrupoli dello stato di bisogno o d’inferiorità di chi presta la propria opera, utilizzando in modo fraudolento le altrui capacità per ricavarne un vantaggio personale.

Tale sfruttamento può verificarsi in diversi ambiti e coinvolgere diversi attori. Tra questi, vi è, lo sfruttamento in campo lavorativo, (Mervyn, 2016) “most work- a few own. A few command-many obey”(p.4), situazione in cui le persone sono costrette a lavorare in condizioni ingiuste, insalubri e per compensazioni inadeguate, dove ad essere sfruttati sono uomini, donne e bambini (sfruttamento minorile), e infatti (Mervyn, 2016):

Those who own derive their income from those who work, from exploitation, which is, above all, unequal exchange. What the worker gives is more than what the worker receives. No capitalist is going to hire someone unless the value of what the employee produces is worth more than the wages paid to that employee. Wages are thus paid out of what the worker produces, leaving a surplus for the capitalist, a surplus that takes the form of profit. Capital reinvests this surplus and expands the process of accumulation. Hence unpaid labor is the motor of capitalism. Children produce surplus value for owners in many countries, including rich ones, in the form of “child labor”. (p.4)

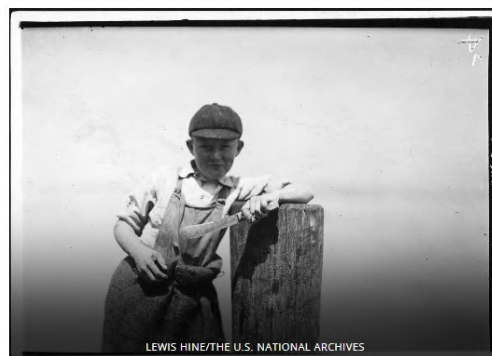
In particolare, per quanto riguarda quest’ultimo caso, dove vi sono coinvolti dei minori, vi sono anche altre forme di sfruttamento quali: prostituzioni, bambini-soldato, matrimonio forzato e abuso (spose-bambine). Queste situazioni che vanno a incidere notevolmente e negativamente sulle loro vite, sono spesso causate da condizioni di estrema povertà, dalla mancata possibilità di istruzione, da situazioni economiche e politiche in cui i diritti dei bambini e delle bambine non vengono rispettati, a vantaggio dei profitti e dei guadagni degli adulti. Come abbiamo precedentemente visto, la rivoluzione industriale ha portato non solo nuove opportunità di lavoro ma anche nuovi lavoratori: i bambini. Nel 1904 fu fondata la National Child Labor Committee,

un'organizzazione privata senza scopo di lucro negli Stati Uniti che si pose come principale sostenitore del movimento nazionale di riforma del lavoro minorile. La sua missione era quella di promuovere i diritti, la consapevolezza, la dignità, il benessere e l'istruzione dei bambini e dei giovani in relazione al lavoro e all'occupazione.

Squadre di investigatori furono inviate per raccogliere prove sulle dure condizioni in cui i bambini lavoravano (Horne & Networks, 2018). Uno di questi investigatori fu il fotografo statunitense Hine Lewis (1874-1940), che viaggiò per il paese incontrando e fotografando bambini impiegati in diverse industrie [Figure 1]. Il suo obiettivo era usare la sua arte per aprire gli occhi del pubblico sulla natura sfruttatrice dell'impiego minorile e contribuire a innescare un cambiamento legislativo per porre fine a queste pratiche abusive. Anche se gli effetti non furono immediati, le scene agghiaccianti riportate di seguito, che catturò con la sua macchina fotografica e che oggi sono conservate presso la collezione degli Archivi Nazionali degli Stati Uniti, riuscirono ad attirare l'attenzione sulla difficile situazione dei bambini nel mondo del lavoro (Horne & Networks, 2018).



Nine-year-old Minnie Thomas showed off the average size of the sardine knife she works with. She earns \$2 a day in the packing room, often working busy late nights. August 1911.



Ralph, a young cutter in the canning factory, was photographed with a badly cut finger. Lewis Hine found several children here that had cut fingers, and even the adults said they could not help cutting themselves on the job. Eastport, Maine, August 1911.



In Dunbar, Louisiana, Hine met an 8-year-old oyster shucker named Rosy. He discovered she worked steadily from 3 a.m. to 5 p.m., and she told him that the baby of the family will start shucking as soon as she hold the knife. March 1911.



Many children worked at mills. These boys here at the Bibb Mill in Macon, Georgia, were so small they had to climb the spinning frame just to mend the broken threads and put back the empty bobbins. January 1909.



These boys were seen at 9 at night, working in an Indiana Glass Works factory, August 1908.



Hine made a note about this family reading "Everybody works but... A common scene in the tenements. Father sits around." The family informed him that with all the work they do together, they make \$4 a week working until 9 p.m. each night. New York City, December 1911.

Figure 1 These Appalling Images Exposed Child Labor in America. Madison Horne, A&E Television Networks. <https://www.history.com/news/child-labor-lewis-hine-photos>

Purtroppo, è diffusa l'errata convinzione che tali situazioni di sfruttamento minorile riguardino solo paesi poco sviluppati, come illustrato dalle storie di Iqbal Masih e Malala Yousafzai, o siano limitate a periodi storici passati, come suggerito anche da queste fotografie. Le immagini di Hine forniscono una testimonianza eloquente della persistenza del lavoro minorile in vari stati degli Stati Uniti nel corso del Novecento.

Tuttavia, per dimostrare con un esempio che il lavoro minorile sia un fenomeno diffuso a livello globale e persiste ancora oggi, possiamo far riferimento a un articolo di cronaca recente, accaduto nel 2020 pubblicato dal *Corriere della Sera*, che sottolinea la presenza di questa problematica anche in Italia. In particolare, l'articolo riguarda una famiglia di italiani residenti a Catania in Sicilia [Figure 2]. Analizzando rapidamente l'articolo (Corriere della Sera, 2020), già dal titolo emergono due elementi significativi

che, idealmente, non dovrebbero coesistere nella stessa frase e ancor meno nella realtà: "bar gestito da" suggerisce chiaramente che si tratta di un luogo di lavoro, mentre "bambini di 9 e 10 anni" indica che i protagonisti e i lavoratori coinvolti sono due minori.

Il bar abusivo gestito da due bambini di 9 e 10 anni

Scoperto alla periferia di Catania. All'arrivo della polizia i minori hanno esplosi dei fuochi d'artificio

CATANIA Non erano a casa a fare i compiti per le vacanze. Ma nemmeno con gli amici a tirar calci a un pallone. I due fratelli catanesi di nove e dieci anni erano al lavoro, nel «doro» bar. Quello in cui i poliziotti del commissariato di Librino li hanno trovati all'opera in una strada del popolare quartiere catanese.

Lo gestivano loro quel bar, abusivo, servendo alcolici e occupandosi anche della annessa sala giochi e della rivendita di fuochi d'artificio, abusiva anch'essa, all'esterno. Uno dei due ragazzini ha anche acceso dei fuochi d'artificio durante il controllo degli agenti. Questo è quanto han-

no riportato i poliziotti impegnati in un'attività di controllo nel quartiere. Il padre e il fratello maggiore dei due bambini, entrambi impegnati in un'altra attività lavorativa e assenti nella circostanza, sono stati denunciati e risultano indagati per una sfilza di reati: vendita e cessione di fuochi d'artificio a minori, invasione di edifici e terreni pubblici, sfruttamento del lavoro minorile, mancanza della tabella dei giochi proibiti, frode alimentare.

Protagonista della vicenda è una famiglia catanese, una di quelle che si muove nella realtà complicata di Librino, luogo «di illegalità diffusa» lo



Al lavoro Uno dei minori mentre prepara i caffè

definisce la nota della questura di Catania guidata da Mario Della Cioppa.

Quella dei gestori-bambini è una vicenda estrema, per stessa ammissione della questura, ma che si inserisce in un più vasto contesto di degrado. L'operazione del commissariato di Librino, infatti, ha anche accertato casi di dispersione scolastica, con la denuncia dei genitori di cinque bambini delle medie che hanno abbandonato i banchi di scuola. Inoltre, gli agenti hanno denunciato due pregiudicati che vendevano i «botti» anche a un bambino di meno di dieci anni.

Durante i controlli gli agen-

I fatti

● Due fratelli di 9 e 10 anni gestivano un bar nel quartiere di Librino, alla periferia di Catania

● Il bar, con annessa sala giochi e rivendita di fuochi d'artificio, era stato allestito in una struttura abusiva

ti hanno anche trovato un paio di supermercati abusivi allestiti all'interno di edifici che risultano di proprietà del Comune di Catania: uno dei due era gestito da una persona che da aprile percepisce il reddito di cittadinanza.

«Per troppi anni interi quartieri di Catania sono stati delle vere e proprie zone franche», commenta il sindaco Salvo Pogliese, che sottolinea il lavoro negli ultimi mesi di forze dell'ordine e magistratura e l'impegno «nell'opera di prevenzione e recupero dei minori nei quartieri più disagiati».

Salvo Toscano
© RIPRODUZIONE RISERVATA

Figure 2. Corriere della sera, domenica 5 gennaio 2020.

Se ci poniamo la domanda sul ruolo dell'adulto o del genitore, l'articolo prosegue spiegando che il padre e il fratello maggiore dei due bambini erano entrambi occupati in un'altra attività lavorativa e quindi assenti nella circostanza. Da ciò comprendiamo che i bambini erano lavoratori incaricati di responsabilità e doveri propri degli adulti, un fenomeno, che come abbiamo visto, è noto come adultizzazione dei bambini. Inoltre, i bambini si trovavano a lavorare in una struttura abusiva e dunque, oltre ad essere contro la legge, i bambini erano esposti a rischi maggiori di incidenti poiché potevano mancare norme di sicurezza e formazione adeguata.

Un episodio simile si era già verificato cinque anni prima anche nel nord Italia [Figure 3].

L'emergenza nascosta

BIMBI SFRUTTATI E OCCHI DISTRATTI

di **Alessandra Coppola**

L lavoro minorile esiste. Anche oggi, anche in Lombardia. L'altro giorno è stato «scoperto» in un blitz. Come ha raccontato Roberto Rotondo ieri sul *Corriere*, la Guardia di Finanza di Varese ha fatto irruzione in due capannoni di Olgiate Olona e, tra 56 lavoratori di origine cinese che (per lo più in nero) cucivano borse per un marchio dell'alta moda, ha scovato un bambino di 8 anni che con colla e taglierino rifiniva le etichette interne, a fianco alla mamma operaia. Possibile?

A giugno scorso, l'organizzazione «Save the

Children» aggiornava i dati del lavoro minorile in Italia: riguarda 340 mila ragazzini sotto i 16 anni, di cui 28 mila «coinvolti in attività molto pericolose per la loro sicurezza e salute, ai limiti dello sfruttamento». Orari notturni, sostanze pericolose, turni infiniti e seria probabilità di non riprendere mai più gli studi: il tasso di dispersione scolastica in Italia tra le medie e le superiori resta tra i più alti d'Europa (18,2 per cento). Non è lo scenario della rivoluzione industriale inglese dell'Ottocento. È l'economia globale dei primi decenni del Duemila. Ed è comunque impietosa. In una ricerca approfondita che ancora «Save the Children» aveva presentato nel 2013 con l'Associazione Bruno Trentin, si legge che «il 7 per cento dei minori nella fascia di età 7-15 anni in Italia è coinvolto nel lavoro minorile». Due su tre maschi, 7 su 100 stranieri.

Nel caso della comunità cinese l'ultimo dato si combina con l'osservazione che «la cerchia familiare è l'ambito nel quale si svolgono la maggior parte delle attività». Il piccolo operaio di Olgiate Olona lavorava accanto alla mamma

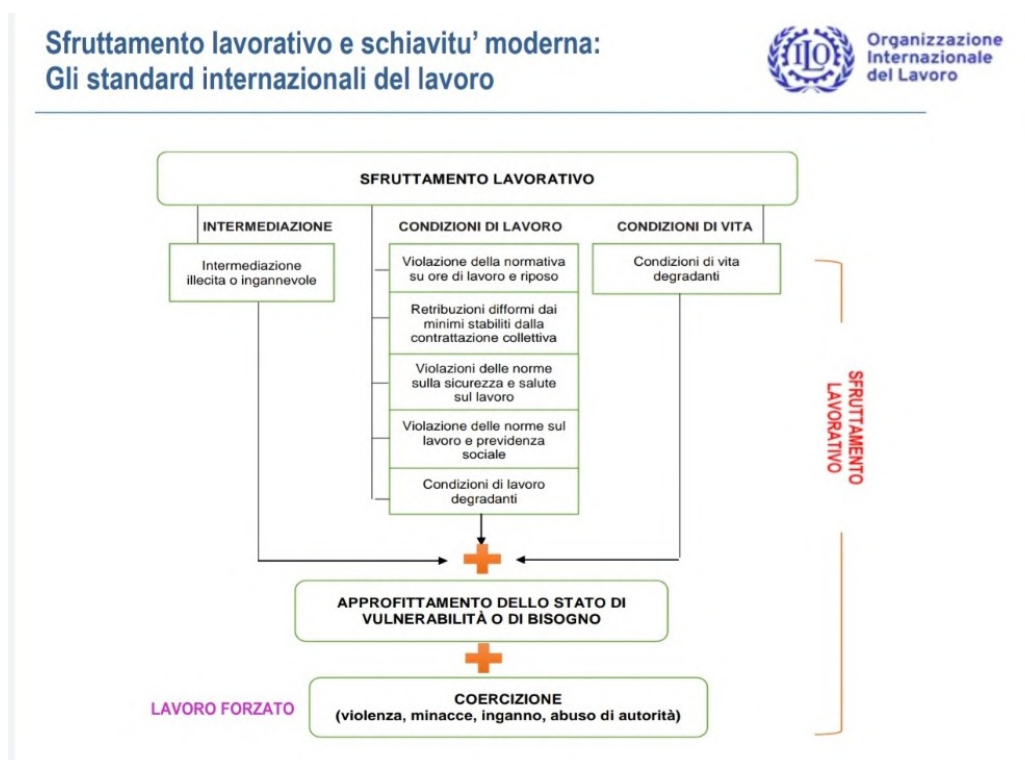
non parente, ma comunque connazionale. E non è una vicenda isolata. Con esperienze meno estreme di una fabbrica, molti ragazzi originari della Repubblica popolare, oggi trentenni e a loro volta imprenditori, raccontano candidamente di aver lavorato coi genitori durante l'infanzia. Non è detto che fossero attività pericolose o tanto faticose. Ma hanno certamente aiutato la famiglia ad avviare bar, sartorie, negozi, lavanderie, cucine. Perché non c'erano nonni a poterli tenere e soprattutto, nel grande sforzo dei genitori per affermarsi in Occidente, non c'era da fare i capricci: funzionava così. E spesso così ancora funziona per i bambini cinesi appena arrivati. Cambia tutto al passaggio di generazione: quegli ex lavoratori minorenni hanno oggi conquistato il diritto all'infanzia per i propri figli. Ma per 93 bimbi viziosi, ce ne sono ancora 7 che non possono giocare. Sarebbe opportuno accorgersene, prima dei blitz e della prossima generazione.

© RIPRODUZIONE RISERVATA

Figure 3. *Corriere della sera*, sabato 12 settembre 2015.

Leggiamo nell'articolo (*Corriere della Sera*, 2015), “orari notturni, sostanze pericolose, turni infiniti e seria probabilità di non riprendere mai più gli studi: il tasso di dispersione scolastica in Italia tra le medie e le superiori resta tra i più alti d'Europa.” Anche in questo caso stiamo parlando di lavoro minorile e negazione di diritti tra cui quello all'istruzione. Questi sono i fattori chiave che caratterizzano lo sfruttamento lavorativo e li ritroviamo anche nel seguente schema [Table 1] fornito dall'ILO-Organizzazione Internazionale del Lavoro.

Table 1. Gianni Rosas, Ufficio OIL per l'Italia e San Marino. *Il quadro internazionale e le strategie nazionali di prevenzione e contrasto dello sfruttamento lavorativo*, 4 giugno 2020. PowerPoint Presentation (ilo.org)



Come si può notare non ci sono solo condizioni di lavoro difficili dovute dal carico di ore di lavoro impegnativo e retribuzioni minime ma, soprattutto, notiamo che le condizioni di vita e lavoro sono degradanti e la relazione umana con chi è al potere è basata sull'inganno, sull' abuso e violenza.

Inoltre, un altro esempio pratico di coercizione e approfittamento dello stato di vulnerabilità, è il caso di quei bambini ai quali spesso vengono praticate anche delle mutilazioni fisiche devastanti, come l'amputazione di un arto o fratture per renderli storpi, soprattutto in quei bambini che si trovano a dover chiedere l'elemosina in modo da impietosire, con l'inganno, ancora di più i passanti. Il fenomeno del chiedere l'elemosina, in altre parole fare l'accattone, è la dimostrazione della povertà estrema di una persona e coinvolge anche i bambini molto piccoli e accade anche nelle grandi città italiane (Volpin, *Via le mani dai bambini*, 2014). I bambini, ostentati furbescamente nella loro povertà dagli adulti, rappresentano il modo più redditizio per ottenere denaro, perché vedere un

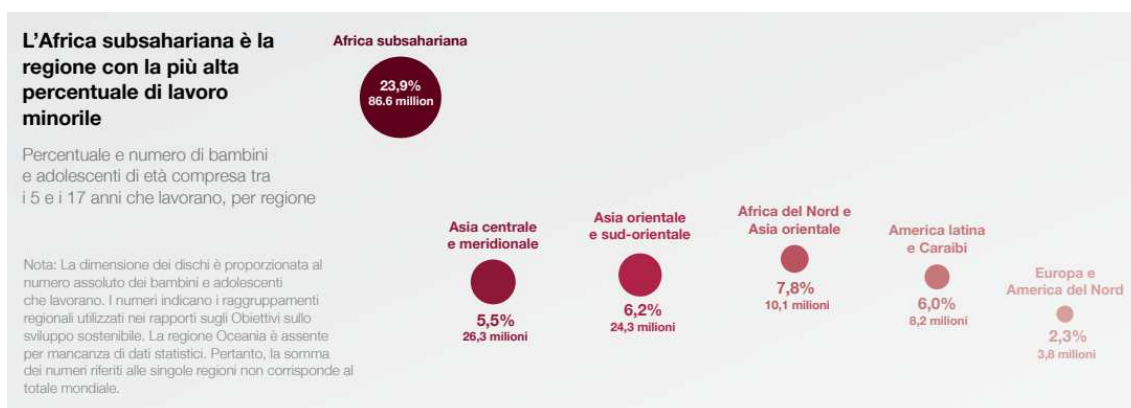
bimbo sporco e denutrito porgere la manina con la speranza di ricevere un soldino, muove a compassione chiunque:

Fare l'elemosina a un bambino, potrebbe sembrare un gesto di generosità; si alimenta, invece, un circolo vizioso nel quale, gli sfruttatori hanno il loro tornaconto perpetuando la loro miserabile azione ai danni del bambino che, difficilmente, riuscirà a ribellarsi a questa schiavitù. Generalmente, raggiunta la maggiore età, egli andrà a rubare e a delinquere. (pp. 29-31)

Come intervenire allora? È difficile interrompere questo circolo vizioso perché non sempre la responsabilità è da attribuire totalmente ai genitori del bambino, poiché anch'essi vivono nella completa miseria, ma alle istituzioni dei singoli Paesi in cui si verifica una situazione di sfruttamento minorile che dovrebbero provvedere ai bisogni dei più deboli.

Prima di decidere di intervenire, è essenziale comprendere appieno il significato che il lavoro può assumere in un contesto specifico, soprattutto per quei bambini che sono coinvolti nel lavoro minorile. Per i giovani provenienti da Paesi con sfide significative nello sviluppo socio-economico [Table 2], in particolare in Africa e in Asia, il lavoro rappresenta spesso un dovere necessario per la sopravvivenza, e anche un diritto fondamentale poterlo svolgere.

Table 2. Unicef, Ilo. Sintesi del rapporto. *Lavoro minorile. stime globali 2020, tendenze e percorsi per il futuro*, 10 giugno 2021. https://www.ilo.org/rome/pubblicazioni/WCMS_800330/lang--it/index.htm



In questi contesti, il lavoro non è solitamente la causa della povertà, ma piuttosto una forma di lotta contro di essa. Di conseguenza, eliminare completamente il lavoro non è praticabile finché non si affrontano prima le radici profonde della povertà stessa.

Tali bambini e bambine chiedono di poter lavorare in condizioni migliori. Infatti, nel libro *Il lavoro dei bambini, storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile* (Ruffato, 2006), viene trattato il tema del lavoro minorile osservandolo dal punto di vista di chi lo svolge per necessità ma con dignità e si chiede che questa realtà sia riconosciuta, non esorcizzata.

Dalle diverse testimonianze raccolte vi è quella di un educatore peruviano, a sua volta bambino lavoratore e delegato del Manthoc, il primo movimento dei bambini e adolescenti lavoratori organizzati in Perù, che alla domanda “che significato aveva per te lavorare, non la sentivi come una costrizione, la vivevi come una forma di libertà?” risponde:

Per me era una libertà, lavorare è una possibilità in più che ho avuto, nata in circostanze particolari della mia vita. Ricordo che un giorno mia madre è tornata a casa dal lavoro [...]dicendo che non aveva venduto niente. In quel momento mi ha colpito così tanto che ho deciso che potevo andare a lavorare anch'io. Il giorno dopo ho chiesto in prestito un po' di soldi, pochissimi, per comprare una scatola di gelato e sono andato con mia sorella a venderlo in strada. Dopo averlo venduto tutto, la prima cosa che abbiamo fatto con quei soldi è stata comprare tre chili di patate. Siamo tornati a casa e ho detto a mia madre: <<Mamma, oggi si mangia patate!>>. È stato bellissimo perché cominciamo a prendere coscienza del significato del lavoro: dare risposta a un bisogno che in quel momento c'era in casa. Avevo sei anni. [...]se mia madre arrivava a portare da mangiare per due, io potevo portare per me e mia sorella. E così mangiavamo tutti, sennò cosa fai?. [...]per me lavorare era poter uscire da qualcosa che non mi piaceva, andare fuori non per scappare ma per cambiare le cose. Uscivo a lavorare soprattutto nel periodo di vacanza dalla scuola. (pp.72-82)

Leggendo queste parole emerge che, a causa della sua situazione di povertà, il ragazzo si è trovato nella condizione di dover lavorare per soddisfare i suoi bisogni essenziali, rendendo il lavoro non una scelta libera e volontaria, ma un obbligo.

A questo riguardo, il ragazzo prosegue dicendo che:

È vero, avevo bisogno di portare a casa denaro per la mia famiglia, per mangiare, ma ho deciso come lavorare, ad esempio a che ora iniziare, a che ora finire, cosa vendere,... a mia misura, al mio livello ho deciso alcune cose, anche se uno è piccolo ha la capacità di decidere. Ed è importante dare l'opportunità di decidere se si vuole o non si vuole lavorare, poiché ognuno è responsabile della

propria vita. Se voglio posso andare a lavorare, e devo essere riconosciuto per questo e devo trovare le condizioni per svolgerlo, e questa è responsabilità del Governo. (pp.72-82)

Con questo è importante sottolineare che l'educatore non sta affermando che vuole che esista il lavoro minorile, esiste già e non vuole rinforzarlo. La richiesta, che lui e altri ragazzi che hanno sperimentato o stanno ancora vivendo queste situazioni avanzano, è che, il lavoro sia riconosciuto come un diritto umano. Poiché i bambini sono considerati esseri umani, ciò non implica che lo Stato debba imporre il lavoro ai bambini, ma piuttosto che non può negare questo diritto. Lo Stato dovrebbe impegnarsi attivamente nel proteggere questo diritto fondamentale per tutti gli esseri umani: il diritto di lavorare in condizioni di dignità.

Secondo stime dell' Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) e dell'UNICEF (Unicef; ILO , 2021), nel 2020 c'erano circa 160 milioni di bambini coinvolti nel lavoro minorile a livello mondiale. Di questi, circa la metà era coinvolta in lavori pericolosi che minacciavano la loro salute e la loro sicurezza. Va sottolineato che il lavoro minorile può assumere diverse forme, da attività agricole informali a lavori domestici, e non tutte queste forme di lavoro sono illegali o dannose in sé, ma se il lavoro minorile compromette il benessere, la salute e lo sviluppo dei bambini, è considerato sfruttamento. Il lavoro minorile, come anche altre gravi violazioni dei diritti dei bambini, quali la tratta dei minori a scopi sessuali, l'uso di bambini soldato, il matrimonio precoce o forzato e l'abuso sessuale, li riscontriamo con una percentuale maggiore in Africa per via soprattutto di condizioni socioeconomiche sfavorevoli, conflitti armati e instabilità politica, ma tale sfruttamento è un problema serio che, come abbiamo potuto notare concretamente da alcuni esempi e testimonianze reali e a noi vicine, esiste ancora oggi, sussiste in tutto il mondo e dunque rappresenta una sfida mondiale significativa.

Inoltre, in tutto il mondo, la pandemia Covid19 ha avuto un impatto significativo sulle questioni legate all'infanzia e all'adolescenza, creando un ambiente in cui i bambini potevano essere più vulnerabili. L'aumento dell'uso di internet e delle tecnologie digitali durante la pandemia ha portato i bambini a una maggiore esposizione aumentando così il rischio di molestie online, adescamento e pornografia infantile. Inoltre, soprattutto a causa dell'aumento della povertà e a causa della chiusura delle scuole durante la pandemia, e

aumentando il rischio di sfruttamento e lavoro minorile, di conseguenza aumentò anche il fenomeno della dispersione scolastica in tutto il mondo dove le famiglie in queste situazioni non hanno avuto altra scelta se non quella di mandare i bambini a lavorare.

Possiamo notare una sintesi schematizzata dei dati raccolti dal *Rapporto: Lavoro minorile e stime globali 2020, tendenze e percorsi per il futuro*, stilato dall' ILO e UNICEF (2021) nella quale notiamo, nel corso del 2016 e 2020, qual è il settore economico dove persiste la maggior parte del lavoro minorile [Table 3] e quanti giovani sono impiegati nel lavoro minorile e pericoloso a seconda del sesso, età, regioni e reddito nazionale [Table 4].

Table 3. ILO & UNICEF, Sintesi del Rapporto, settore economico del lavoro minorile.
https://www.ilo.org/rome/pubblicazioni/WCMS_800330/lang--it/index.htm

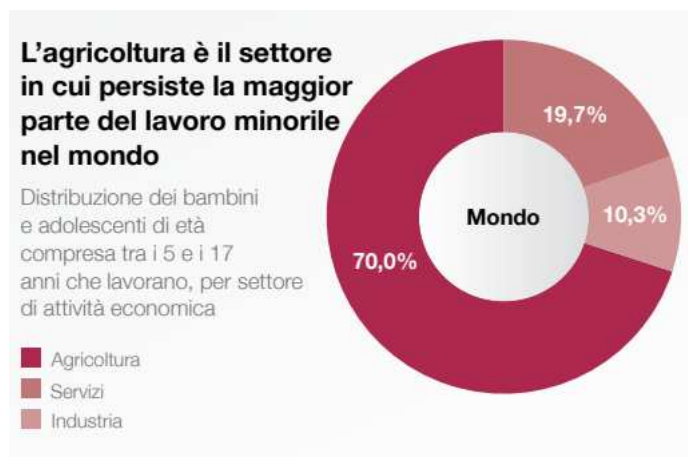


Table 4. ILO & UNICEF, Sintesi del Rapporto, principali dati statistici sul lavoro minorile, 2020.
https://www.ilo.org/rome/pubblicazioni/WCMS_800330/lang--it/index.htm

Tabella 1. Principali dati statistici sul lavoro minorile

	Lavoro minorile, età 5-17 anni				Lavoro pericoloso, età 5-17 anni				
	2016		2020		2016		2020		
	migliaia	per cento	migliaia	per cento	migliaia	per cento	migliaia	per cento	
Totale mondiale	151.600	9,6%	160.000	9,6%	72.500	4,6%	79.000	4,7%	
Sesso	Femmine	64.100	8,4%	62.900	7,8%	27.800	3,6%	28.800	3,6%
	Maschi	87.500	10,7%	97.000	11,2%	44.800	5,5%	50.200	5,8%
Età	5-11 anni	72.600	8,3%	89.300	9,7%	19.000	2,2%	25.900	2,8%
	12-14 anni	41.900	11,7%	35.600	9,3%	16.400	4,6%	18.100	4,8%
	15-17 anni	37.100	10,5%	35.000	9,5%	37.100	10,5%	35.000	9,5%
Regioni OIL	Africa	72.100	19,6%	92.200	21,6%	31.500	8,6%	41.400	9,7%
	Africa subsahariana	70.000	22,4%	86.600	23,9%	30.500	9,8%	38.600	10,7%
	Stati arabi	1.200	2,9%	2.400	5,8%	600	1,5%	1.900	4,5%
	Asia e Pacifico	62.100	7,4%	48.700	5,6%	28.500	3,4%	22.200	2,6%
	Americhe	10.700	5,3%	8.300	4,3%	6.600	3,2%	5.700	2,9%
	America latina e Caraibi	10.500	7,3%	8.200	6,0%	6.300	4,4%	5.500	4,0%
	Europa e Asia centrale	5.500	4,1%	8.300	5,7%	5.300	4,0%	7.900	5,5%
Gruppi di reddito nazionale	Basso reddito	65.200	19,4%	65.000	26,2%	29.700	8,8%	28.700	11,6%
	Reddito medio-basso	58.200	8,5%	69.700	9,0%	33.500	4,9%	33.600	4,3%
	Reddito medio-alto	26.200	6,6%	23.700	4,9%	7.800	2,0%	15.300	3,2%
	Alto reddito	2.000	1,2%	1.600	0,9%	1.600	1,0%	1.500	0,8%

Questi dati evidenziano la complessità e l'ampiezza del problema dello sfruttamento minorile, non solo nei paesi a basso reddito o in via di sviluppo ma anche nei paesi ricchi o industrializzati e dunque in tutto il mondo.

Attraverso questa raccolta, puramente esemplificativa, di testimonianze, fotografie, articoli di cronaca e dati statistici, è chiaro quanto il lavoro nelle sue diverse forme sia un elemento intrinseco della nostra realtà attuale e abbia sempre avuto un ruolo fondamentale nel corso della storia. È essenziale per il nostro futuro considerare come possiamo sviluppare un sistema lavorativo che sia equo, sostenibile ed inclusivo per tutti.

1.5 Forme di intervento: riflessioni educative

In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità.

Tra le forme di intervento, un documento recente importante è l' *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile in un grande programma d'azione con lo scopo di raggiungere i traguardi prefissati entro il 2030. In particolare l'Obiettivo 8 riguarda (United Nations, 2015) "Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti" (p.23) e, in riferimento a questo, l'obiettivo 8.7 entra più nel dettaglio e afferma:

Prendere provvedimenti immediati ed effettivi per sradicare il lavoro forzato, porre fine alla schiavitù moderna e alla tratta di esseri umani e garantire la proibizione ed eliminazione delle peggiori forme di lavoro minorile, compreso il reclutamento e l'impiego dei bambini soldato, nonché porre fine entro il 2025 al lavoro minorile in ogni forma. (p.24)

Ovviamente anche gli altri obiettivi sono pertinenti ad affrontare questa questione, ad esempio: il primo Obiettivo "nessuna povertà" in quanto la riduzione della povertà può contribuire a ridurre la vulnerabilità dei bambini e delle famiglie all'abuso e allo sfruttamento; il quarto Obiettivo "Istruzione di qualità" in quanto l'istruzione può fornire ai bambini le competenze necessarie per un futuro migliore e garantendo l'accesso a un'istruzione di qualità vengono protetti dallo sfruttamento; il quinto Obiettivo "parità di genere" promuove l'uguaglianza di genere e contribuisce a prevenire il matrimonio forzato e il lavoro minorile, che spesso coinvolgono bambine e ragazze in situazioni di sfruttamento; l'Obiettivo 10 "riduzione delle disuguaglianze" riguarda l'affrontare le disuguaglianze sociali ed economiche per contribuire a ridurre la vulnerabilità dei bambini allo sfruttamento, in quanto le famiglie e le comunità più svantaggiate sono spesso più a rischio; l'Obiettivo 16 "Pace, giustizia e istituzioni solide" promuove l'accesso a sistemi giudiziari equi e efficaci che possano affrontare il problema dello sfruttamento minorile e assicurare giustizia per i bambini vittime; infine, l'Obiettivo 17

“Partenariati per gli obiettivi” promuove la cooperazione internazionale e i partenariati tra governi, organizzazioni non governative e settore privato sono essenziali per affrontare il problema dello sfruttamento minorile a livello globale, in quanto l’efficacia dell’ Agenda 2030 dipende da loro. Per questo motivo le organizzazioni internazionali, i governi, le organizzazioni non governative (come Amnesty International e Human Rights Watch), le aziende, ma non solo, anche gli individui devono collaborare per affrontare questa sfida globale attraverso la sensibilizzazione, la promozione di politiche, leggi e programmi che mirano a proteggere i diritti dei bambini, prevenire lo sfruttamento e fornire supporto e assistenza ai bambini vittime di sfruttamento.

Ad esempio, (Ruffato, 2006) il programma S.C.R.E.A.M. (Sostenere i diritti dei bambini attraverso l’educazione, l’arte e i media) [Figure 4], promosso dall’ organizzazione Internazionale del Lavoro, Agenzia specializzata delle Nazioni Unite, tramite un nuovo modello pedagogico didattico formato da 14 moduli, apre una finestra sul mondo e mostra la tragica situazione di bambini che quotidianamente vengono abusati e vivono in precaria condizione di salute e senza cibo. Tale programma affida all’istruzione uno dei compiti primari dello Stato: educare i propri giovani alla sfida del futuro e aiuta gli educatori in tutto il mondo a promuovere una maggiore consapevolezza del lavoro minorile tra i giovani.



Figure 4. Manifesto con vignetta di Sergio Staino contro il lavoro minorile. Ruffato, M. (2006). *Il lavoro dei bambini, storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*. Portogruaro: Nuova Dimensione

Tra le strategie che si possono attuare, prima ancora di fornire protezione, assistenza e cercarvi rimedi, vi è sicuramente la prevenzione, un obiettivo globale, che si attua solo con la formazione e quale luogo migliore per farlo se non proprio a scuola? Anche la scuola può partecipare in questo processo di costruzione della consapevolezza sociale etica e culturale. Essa svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, e infatti, come affermato nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012* (MIUR, 2023):

la nostra scuola deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell' Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. (p.7)

Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità.

La scuola è luogo in cui “il presente è elaborato nell' intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto”(p.7). Questo tema, a differenza di altri di attualità, spesso non viene sufficientemente e adeguatamente trattato ma, proprio perché quello dello sfruttamento minorile è un tema così vasto, complesso e delicato, che deve essere trattato a scuola in modo da sensibilizzare, informare i giovani e influenzare positivamente le loro scelte future. Parlare con i bambini che rappresentano il futuro e il potenziale motore di cambiamento della società può essere un buon punto di partenza. I giovani devono avere capacità sociali, personali e comunicative che li aiutino a trovare la loro collocazione all'interno di una società sempre più diversificata e multiculturale, e in un mercato del lavoro altamente competitivo. Devono essere consapevoli della propria condizione di cittadini globali, all'interno di un mondo in cui la giustizia sociale è alquanto carente. I giovani hanno un ruolo da svolgere per garantire che i diritti umani fondamentali vengano rispettati in tutto il mondo e che vi sia una miglior distribuzione della ricchezza a vantaggio di tutti, non soltanto di un'élite o del mondo sviluppato. Infatti, un compito importante è porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva. Come nuovamente sottolineano le Indicazioni Nazionali del 2012:

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. (p.25)

Inoltre, tra le otto competenze chiave stabilite nel *Quadro Europeo delle competenze chiave* che rappresenta l'accordo politico su quello che lo studente e il cittadino dovrebbe essere in grado di conoscere e di fare al termine dell'istruzione obbligatoria e che il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere, ossia quelle competenze definite come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita

sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva, ritroviamo la competenza in materia di cittadinanza (Parlamento Europeo e consiglio dell' Unione Europea, 2006). Essa si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità. Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo ed appartengono ad ognuno di noi, nessuno escluso, e che è necessario preservare proprio per evitare situazioni di sfruttamento. A questo proposito si collega la *Dichiarazione di Filadelfia* (1944), “il lavoro non è una merce” e “tutti gli esseri umani, indipendentemente da razza, credo, sesso, hanno il diritto a perseguire sia il loro benessere materiale che il loro sviluppo spirituale in condizioni di libertà e dignità, di sicurezza economica e pari opportunità”.

Parlando di diritti non possiamo non collegarci e ricordare Janusz Korczak (1878-1942), pedagogista polacco, che come abbiamo visto, già nei primi anni del Novecento, aveva una visione di infanzia molto innovativa rispetto al periodo in cui ha vissuto e riteneva che il bambino fosse un individuo a tutti gli effetti e che, come tale, dovesse potersi esprimere ed esercitare i propri diritti come qualsiasi adulto, sottolineando l'importanza di trattare i bambini con rispetto, apprezzandone intelligenza e capacità di comprensione. Molti di questi principi e idee pedagogiche di Korczak rivestono un ruolo centrale nella *Carta Internazionale dei Diritti del Bambino* approvata dall' Assemblea Generale dell' Onu nel 1989 (Janusz Korczak dalla parte dei ragazzi, 2014). Nella sua opera *Come amare il bambino* (Korczak, 2013) afferma l'importanza di “un educatore che non schiaccia ma libera, non trascina ma innalza, non opprime ma forma, non impone ma insegna, non esige ma chiede”(p.14) e dunque il ruolo che lui attribuisce all'educatore è un ruolo quasi da regista dove il bambino è protagonista della sua quotidianità e della sua vita. Non solo l'educatore e la famiglia ma anche le istituzioni politiche e sociali devono farsi carico di soddisfare bisogni e promuovere gli interessi dei bambini.

Ma come perseguire tutto ciò? già Don Lorenzo Milani (1923-1967), sacerdote e educatore italiano noto per il suo impegno sociale e la sua dedizione all'istruzione e ai diritti dei più deboli, era consapevole che per amare i poveri e le persone svantaggiate

non bastava assicurare un lavoro, un giusto salario, una casa ma occorreva colmare l'ignoranza (Bindi, 2023) e riteneva che la libertà venisse dal sapere e che ogni cittadino avesse il diritto di istruirsi, facendo scuola ai figli di operai e contadini proprio per renderli cittadini sovrani, consapevoli dei propri diritti e realizzando una scuola, quella di Barbiana, che includesse tutti e non scartasse nessuno. Il sistema educativo e la situazione economica dell'Italia del tempo permettevano spesso lo sfruttamento dei bambini al lavoro e Don Milani vedeva l'educazione come un modo per aiutare i bambini a liberarsi dalla loro situazione di svantaggio e così lottò per l'accesso universale all'istruzione come mezzo per emancipare i bambini dal ciclo dello sfruttamento e della povertà. Ai suoi allievi insegnava ad amare la politica, educava alla partecipazione, all'impegno verso gli altri, alla cura dei beni comuni, alla giustizia e alla pace. Don Milani diceva ai suoi alunni che (Bindi, 2023):

L'unico modo d'amare la legge non è obbedirla. [...] dovranno tenere in tale onore le leggi degli uomini da osservarle quando sono giuste (cioè quando sono la forza del debole). Quando invece vedranno che non sono giuste (cioè quando sanzionano il sopruso del forte) essi dovranno battersi perché siano cambiate. (pp.14-17)

Celebre è il suo motto "I care" (Bindi, 2023) ossia "me ne importa, mi sta a cuore" contrario del motto fascista "me ne frego". Dello stesso impegno sociale e forte senso di giustizia in particolare nell'ambito educativo era Mario Lodi (1922-2014). In particolare lui criticava il sistema educativo tradizionale che spesso enfatizzava la competizione e standardizzazione proponendo piuttosto un approccio centrato sul bambino, dove l'educazione era vista come un processo di crescita, scoperta e sviluppo delle potenzialità di ogni individuo. Inoltre, è stato parte attiva del MCE- Movimento di Cooperazione Educativa, il cui obiettivo principale era favorire un'educazione inclusiva rappresentando l'apprendimento come esperienza collettiva e sociale.

Nell'ottica di un apprendimento collettivo e inclusivo, possiamo trovare diverse iniziative che coinvolgono i bambini e la comunità, in particolare, nel nostro contesto italiano ci sono state e continuano a esserci proteste, cortei, spettacoli, attività per sensibilizzare e diffondere il problema dello sfruttamento minorile. Ad esempio, nel *Corriere della Sera* (2001), è stata pubblicizzata una protesta contro il lavoro minorile

con un invito alla manifestazione specificatamente rivolto ai bambini, sottolineando l'importanza della partecipazione attiva dei più piccoli [Figure 5]. Un'altra iniziativa (Castelli & Galgani, 2013), proposta da Fabrica Ethica, programma nato per rispondere alle richieste etiche da parte della popolazione e dell'ambiente, svoltasi a San Rossore in Toscana, consisteva nel realizzare e giocare al tradizionale Gioco dell'Oca in versione rivisitata integrando i diritti fondamentali [Figure 6], così da riflettere sulla loro importanza in modo ludico, coinvolgendo in questo caso, giovani e anziani, in quanto l'educazione e la formazione in materia di cittadinanza è fondamentale che continui e che venga affrontata anche in ambito extra scolastico in modo da raggiungere un pubblico più ampio.



Figure 5 Corriere della sera, giovedì 26 aprile 2001



Figure 6 San Rossore, 2008 – Il "Gioco dell'Oca" dei Diritti, realizzato da Fabrica Ethica promosso dalla Regione Toscana

Oltre a queste iniziative vi è anche l' annuale ricorrenza della festa dei lavoratori che si celebra il 1 maggio di ogni anno in molti paesi del mondo, per ricordare tutte le lotte dei lavoratori per i diritti e il miglioramento delle condizioni di lavoro e l' affermazione della loro autonomia e indipendenza che iniziarono proprio il primo maggio del 1886 a Chicago (Stati Uniti).

Oppure, notiamo che altre soluzioni di intervento sono la promozione di libri, come *La scuola o la scarpa* di Ben Jalloun [Figure 7] messo a disposizione in tutte le biblioteche scolastiche di Roma (Corriere della Sera, 2000), oppure il romanzo che racconta la storia vera di Iqbal Masih [Figure 8] (Corriere della Sera, 2002), entrambi due testi che successivamente analizzeremo. Nuovamente viene precisato, come scritto nei seguenti articoli, che “è la cultura la chiave per vincere questa difficilissima guerra” e quindi si accentua l'importanza della cultura, della formazione e educazione, come strumento per intervenire contro la piaga del lavoro minorile.

«*La scuola o la scarpa*»

**Il Campidoglio «adotta»
nuovo libro di Ben Jelloun
su sfruttamento e infanzia**

Sarà presentata in Campidoglio l'ultima opera dello scrittore magrebino Tahar Ben Jelloun, dedicata al tema dello sfruttamento del lavoro minorile e intitolato «La scuola o la scarpa» (Bompiani). È la storia di un giovane maestro che ritorna nel piccolissimo villaggio dell'Africa occidentale in cui è nato per insegnare. Ma «nel villaggio del nulla» non ci sono sedie, né banchi, né lavagna, e i bambini, che non hanno da mangiare, preferiscono cucire scarpe e palloni a un dollaro l'ora per una multinazionale, piuttosto che frequentare la scuola.

«Sono sicura — ha commentato l'assessore alle Politiche educative Fiorella Farinelli, nell'annunciare l'iniziativa presa dal Comune di Roma — che dall'unione di due talenti di uno scrittore come Ben Jelloun e di un illustratore italiano affermato in tutto il mondo come Lorenzo Mattotti ci venga un valido aiuto, un vero e proprio libro di testo, per capire e far capire a tutti, grandi e bambini, amministratori, insegnanti e ragazzi, quanto sia dolorosa la piaga del lavoro mino-

*L'assessore
Fiorella Farinelli:
«La cultura come
arma contro la
piaga del lavoro
minorile»*

re, che sembra colpire mondi lontanissimi dal nostro e invece ci riguarda da vicino».

Il Comune ha deciso non solo di organizzare in Campidoglio la presentazione del libro, alla presenza dell'autore, ma di disporre anche l'acquisto di un congruo numero di copie del volume da mettere a disposizione in tutte le biblioteche degli istituti scolastici della Capitale. «Sono convinta — ha spiegato la Farinelli — che la forza del racconto sia uno strumento prezioso, non solo per riflettere sulle sofferenze che vengono inflitte alla dignità dei bambini a ogni latitudine, ma anche per agire concretamente, costruendo consapevolezza, attenzione, momenti di scambio, luoghi per dire no allo sfruttamento dei minori. È la cultura la chiave per vincere questa difficilissima guerra».

Figure 7 Corriere della Sera, giovedì 31 agosto 2000

RAGAZZI Francesco D'Adamo ha scritto un libro ispirato a una tragedia pakistana. Ed è già diventato un bestseller internazionale

Il romanzo di Iqbal, bambino che non voleva essere sfruttato

«Il ragazzo non era molto alto, sottile, bruno. Pensai che era bello. Poi pensai che no, non era bello, ma aveva quegli occhi, gli occhi del mio Iqbal che ancora adesso ricordo. Erano dolci e profondi e non avevano paura...». Il sole brucia le lamiere del capannone, quando Iqbal Masih, un bambino pakistano di 12 anni, arriva nella fabbrica di tappeti, alla periferia di Lahore, in Pakistan. E Iqbal ha gli occhi di un ribelle. Se ne accorgono l'esile Fatima — che racconta in prima persona la bella Storia di Iqbal —, l'irruento Salman, il piccolo Ali e tutti gli altri bimbi dalle dita minute, capaci di afferrare i fili colorati e stringere i nodi dei tappeti, muovendo senza sosta i pedali dei vecchi telai di legno. Divenuti schiavi per i debiti dei genitori, i bambini lavorano, spesso incatenati, dall'alba al tramonto, mentre le dita si riempiono di vesciche nel tentativo di un impossibile riscatto.

Iqbal, ceduto dal papà contadino in cambio del prestito di 16 dollari, è il solo a gridare la verità: il debito non si estinguerà mai, ed è inutile che il padrone finga di cancellare dalla lavagna, giorno dopo giorno, i segni che rappresentano tutte le rupie del debito. Iqbal lo sa e una, due, tre volte cerca di sfuggire dalle grinfie del perfido Hussain Kahn, che lo punisce ficcandolo nella «Tomba», pozzo nero dove non c'è nemmeno un soffio d'aria.

Finché l'incontro con gli attivisti del Fronte per la liberazione dal lavoro **minorile** segna una svolta: Iqbal riesce a far arrestare Hussain Kahn e contribuisce a liberare centinaia di altri piccoli schiavi.

La verità si mescola ad elementi di fantasia in questa limpida Storia di Iqbal di Francesco D'Adamo (edizioni EL), ma il

finale è tragico, nella realtà come nel racconto, perché questo ragazzino — che in poco tempo divenne nel mondo simbolo della lotta per i diritti dei bambini — fu assassinato, a 13 anni, il giorno di Pasqua del 1995 a Muriike, un villaggio a trenta chilometri da Lahore. È stata «la mafia dei tappeti» dichiarò Eshan Khan, l'attivista che l'aveva accolto come un figlio. E che lotta ancora per liberare i sette milioni di bimbi pakistani costretti a lavorare nei campi, nelle fornaci di mattoni e nelle fabbriche di tappeti.

Una storia che non poteva essere dimenticata. Il romanzo, ispirato alla vita di Iqbal, in meno di quattro mesi è diventato un caso: tra i pochissimi libri italiani di letteratura per ragazzi ad essere acquistati negli Stati Uniti, dalla casa editri-

ce Simon & Schuster (ma anche in Francia da Hachette e in Spagna dalle SM Editions). E già la casa di produzione Garte, specializzata in cartoon, ne ha acquistato i diritti cinematografici.

Spiega Francesco D'Adamo, 50 anni, insegnante e scrittore milanese, alla sua terza prova di letteratura per ragazzi, dopo gli iperpremiati «Lupo Omega» (1999) e «Mille pezzi al giorno» (2000): «Quando Iqbal fu ucciso, uscirono tanti articoli, li lessi con commozione. Poi però archiviai la storia. Un anno e mezzo fa a Milano ho visto una foto di Iqbal a un convegno sullo sfruttamento del lavoro dei bimbi. Come potevo averlo dimenticato? Così ho deciso di raccontare questa storia».

Giovanna Pezzuoli

● Il libro: «Storia di Iqbal» di Francesco D'Adamo (edizioni EL, pagine 155, 8,26 euro)



Iqbal Masih

CAPITOLO II

Lavoro minorile e il ruolo della letteratura per l'infanzia

One child, one teacher, one book and one pen can change the world.

Malala Yousafzai

2.1 La letteratura per l'infanzia: un ponte narrativo per affrontare in classe il problema del lavoro minorile

“Every day, stuff happens. We eat, we sleep, we play, we work, we worship, we love, we hate, we complain, we cry, we laugh. And through it all, we use stories to make sense of the world we find and to shape it so that it becomes our world” (Coats, 2018, p. 199). Le storie non sono solo narrazioni isolate, ma sono un elemento chiave nella costruzione del nostro mondo personale. Esse ci aiutano a elaborare le esperienze quotidiane, a creare connessioni tra gli eventi e a trasformare il caos della vita in un quadro significativo e coerente. Questa pratica di dare forma al nostro mondo e alla nostra vita attraverso le narrazioni continua ad evolversi oggi, in un panorama letterario vasto e variegato.

2.2.1 Scegliere il libro

Tra le molte opzioni disponibili, dagli albi illustrati ai silent book, dai non-fiction alla narrativa fantasy, e tante altre, le scelte letterarie riflettono la complessità della nostra esperienza quotidiana e offrono un'ampia gamma di modi per esprimere e interpretare il mondo che ci circonda. In particolare, gli albi illustrati rappresentano un prodotto editoriale complesso, raffinato e un intricato connubio tra testo, illustrazioni e grafica, e richiedono un equilibrio impeccabile tra tutte le loro componenti. Barbara Bader, un'autrice e critica letteraria americana nota per i suoi contributi nel campo della letteratura per ragazzi, definisce l'albo illustrato con questi termini (Bader, 1976):

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and, foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing

pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms its possibilities are limitless.
(p.1)

L'autrice offre una visione ampia e articolata dell' albo illustrato, evidenziando la sua complessità come forma d'arte e la sua importanza come veicolo per l'esperienza dei bambini. L'albo illustrato dunque va oltre la percezione tradizionale di un semplice libro con le immagini, in cui le figure svolgono un ruolo meramente descrittivo o decorativo, in modo statico o passivo. A proposito di immagini, una particolare tipologia di albi illustrati sono i libri senza parole, i cosiddetti *silent book*, albi illustrati in cui, come dice il termine stesso, non c'è un testo scritto, la storia viene narrata per sole illustrazioni e si chiede al lettore di “mettere da parte per un momento il linguaggio delle parole e ascoltare un racconto per gli occhi” (Terrusi, 2017, p. 84).

Come precisa lo scrittore Ermanno Detti, (2012) “la parola ‘illustrazione’ ha una radice ambigua, che richiama il verbo illustrare, che può significare dar luce, illuminare, rendere chiaro, ma anche ‘mettere i lustri’, ovvero ornare e decorare” (p.97) infatti, all'interno del libro per ragazzi l'illustrazione assolve, di volta in volta o contemporaneamente, a queste e ad altre funzioni. Ci sono casi, come nei silent book, in cui la storia funziona se il testo si riduce il più possibile e le illustrazioni diventano protagoniste, oppure libri in cui l'immagine lavora “in punta di piedi”. Inoltre (Favia, 2023),

ci possono essere tavole in cui il testo scompare, o appare in ritardo rispetto all'inizio della narrazione iconografica, perché la complicità con l'immagine riesce a creare attese e cambiamenti di ritmo tali da permettere persino l'assenza del testo. Quando comparirà o ricomparirà il testo, cosa dirà? E nel frattempo, cosa sottintende l'illustrazione che può fare a meno che il testo ‘dica’? (p.64)

Dunque, comprendiamo come la combinazione di testo e immagine in una tavola possa creare dinamiche narrative uniche, consentendo al lettore di sperimentare e interpretare la storia in modi diversi, a seconda di come testo e immagine si influenzano reciprocamente. Questa scelta mira a stimolare una collaborazione iconografica tra l'autore e il lettore, incoraggiando riflessioni più approfondite e coinvolgenti durante l'esplorazione del testo. In ogni circostanza, sarebbe consigliabile riservare uno spazio per permettere al lettore di immergersi nella trama e le illustrazioni non dovrebbero essere

esaustive; anzi, è preferibile mantenere una certa ambiguità, in modo da consentire interpretazioni più profonde, che possono variare da lettore a lettore e in diverse letture.

Infatti, il silent book ricalca bene queste idee in quanto invita il lettore a liberarsi da preconcetti e anticipazioni, a prendersi il tempo necessario, a osservare con attenzione e a raccogliere gradualmente gli indizi della storia senza cercare risposte immediate. Invita i bambini a porre domande aperte e apre alla possibilità di esplorare insieme all'adulto o ai coetanei il significato e le emozioni che emergono dalla narrazione silenziosa.

2.2.2 Come leggere il libro

A questo punto, una volta scelto il libro (albo illustrato, silent book o qualsiasi altro prodotto editoriale), ci si può chiedere “come leggere il libro?” leggere è un'esperienza personale e soggettiva, non c'è un modo “giusto”, ci sono modalità diverse di avvicinarsi a un testo. Non per forza la lettura deve avvenire in rigoroso silenzio, stando fermi e leggendo sempre dall'inizio alla fine. Alcuni libri suggeriscono esplicitamente che si possa leggere facendo movimento, correndo, persino danzando.

Daniel Pennac (2004) con i diritti del lettore ci ricorda che c'è il diritto di non leggere, di saltare le pagine, di non finire il libro, di rileggere, di leggere qualsiasi cosa, e questi sono ottimi spunti di riflessione a proposito di ciò che noi adulti crediamo sia vero o falso, giusto o sbagliato, bene o male, nel mondo specifico della lettura, dei libri e dei nostri stessi bambini.

Inoltre, vista la vasta e variegata scelta editoriale, un metodo ideato nel 1997 da Federico Batini, metodo dell'orientamento narrativo (Batini & Zaccaria, 2000), il cui scopo è realizzare l'ecosaggezza indispensabile alla vita di ciascuno, consiste proprio nel lavorare in classe utilizzando varie forme di narrazione (romanzi, racconti, film, immagini, canzoni) e materiali biografici delle persone coinvolte con le quali si lavora per aiutarle a sviluppare competenze di autorientamento, oltre che a incrementare, la loro competenza narrativa, intesa come capacità di narrare: di raccontare, ma anche ascoltare, una storia, di interpretare senso e significato, problem- posing e problem-solving ai diversi eventi, situazioni, direzioni che ciascuno intraprende. Proporre diversi libri permette di utilizzare la narrativa per sviluppare la capacità di dare un ordine, un rilievo

e un senso ai fatti della vita, diventare capaci di affrontare le situazioni nuove e inaspettate, di immaginare il futuro e di progettare soluzioni per costruirlo attivamente.

2.2.3 Non è solo “leggere”

Ma perché utilizzare i libri e perché è così importante leggere? L'utilizzo dei libri va oltre il mero atto di leggere. I benefici sono tanti in quanto la lettura sviluppa (Campagnaro & Dallari, 2013):

funzioni *cognitive* (soddisfa la curiosità e la necessità di informazioni del bambino, amplia il suo linguaggio e stimola i processi mentali), funzioni *affettive* (contribuisce ad appianare i conflitti e a soddisfare necessità di tipo emotivo, aiuta a stemperare i timori infantili grazie all'immedesimazione del bambino con i personaggi della trama narrativa, sollecita i sentimenti del bambino e arricchisce il suo mondo interiore), funzioni *strumentali* (funge da strumento di apprendimento o di risoluzione dei problemi ed è un'attività ideale con cui occupare il tempo libero), funzioni *socializzanti* (consente di ottenere informazioni che permettono al lettore di integrarsi nella vita della sua comunità e di assimilare e modificare le credenze e i comportamenti all'interno dei gruppi sociali) e infine funzioni legate alla *creatività* (dà l'opportunità di rilassarsi, fantasticare e immaginare, consentendo dunque al bambino di ampliare le proprie possibilità immaginative e di potenziare la propria capacità di associare nuove idee, integrandole nella propria esperienza personale). (p.25)

Dunque i libri contribuiscono alla crescita personale, alla formazione, al benessere mentale del lettore. Sono fonti di conoscenza, stimoli creativi o vie di fuga; i libri offrono molteplici modi per arricchire la vita di chi legge. Inoltre, i libri consentono di avviare due processi (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018): identificazione in cui “il lettore si rispecchia nel personaggio” e rispecchiamento che “permette di vivere altri mondi possibili” (p.32) e “di vivere in modo vicario forti sentimenti e di partecipare a importanti imprese” (Levorato, 2000, p. 114) pur rimanendo, nel caso della lettura in classe o a casa, in un posto sicuro e circoscritto.

In particolare, la lettura di un libro a un bambino rappresenta un'occasione speciale, come osserva Cardarello (1995), perché la lettura e il racconto sono importanti non soltanto ai fini della formazione culturale del bambino, ma anche ai fini della relazione interpersonale. È dunque, un ottimo ponte nella relazione adulto-bambino in quanto la lettura condivisa crea vicinanza, complicità, conoscenza reciproca, e divertimento tra il

bambino e chi legge per lui, incrementando l'aspetto affettivo e relazionale, e favorendo un attaccamento sicuro. Oltre che (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018), a portare ricadute positive sullo sviluppo delle competenze orali, sia dal punto di vista recettivo che espressivo, agire sull'ampliamento del loro patrimonio lessicale portando così a un vocabolario importante per costruire "comprensioni", sviluppare le competenze fonologiche, sviluppare la conoscenza del linguaggio scritto, aumentare la confidenza verso la lettura e la capacità di mantenere concentrazione e attenzione.

Le neuroscienze (De Zubicaray, 2010) confermano che leggere o ascoltare una storia portano il lettore o chi ascolta a manifestare attivazioni visive, motorie e concettuali come se fossero essi stessi a svolgere quella determinata azione e infatti "quando un adulto legge, non consegna solo una storia: da un lato l'emisfero sinistro analizza il senso delle parole, quello destro nel processo di integrazione dei dati 'razionali', vive emozioni e le rielabora" (p.77).

2.2.4 Leggere libri per creare ponti

Resa chiara l'importanza della lettura e scelto il libro, un ulteriore spunto di riflessione ce lo propone Greta Gaard, docente e critica letteraria, che si interroga su un quesito importante e che può sorgere in tanti adulti, ossia (Gaard, 2020): "mentre la violenza globale contro donne, bambini, animali ed ecosistemi procede indisturbata, a cosa serve leggere libri di letteratura ambientale?"(p.5). A questa domanda possiamo rispondere che l'attivazione degli studenti, futuri cittadini in grado successivamente di trasformare, agire, rendere migliore il loro habitat per se stessi e per i loro figli, parte proprio dalle informazioni che leggiamo e ascoltiamo in quanto (La Rosa, 2019), "la capacità di progettazione e di azione si sviluppa solo se alla base c'è un pensiero, un'idea che viene in primis "sentita" (attraverso i canali sensoriali) e poi vissuta, comunicata e condivisa"(p.95). Cruciale è, pertanto, la narrazione di se stessi, degli altri, del mondo e in questo i libri sono uno strumento necessario.

La lettura dei libri agisce come un ponte tra il mondo immaginario della letteratura e la realtà della vita. Questo ponte consente ai lettori di connettere le lezioni apprese dalle pagine dei libri con le sfide e le esperienze della loro esistenza quotidiana, contribuendo così a una più profonda comprensione e interpretazione della vita, infatti (Campagnaro & Dallari, 2013):

l'attuale letteratura per l'infanzia si arricchisce di punti di vista e contenuti propri della società contemporanea ed è complementare alla letteratura popolare, poiché insegna anche ai bambini a cavarsela nella società moderna, ad affrontare i problemi che sorgono all'interno di essa e a riflettere su molti comportamenti a livello interpersonale. La solitudine, la morte, la separazione, il confronto, il dolore, l'autostima, il rispetto per gli altri, la persecuzione, la solidarietà e la giustizia sono questioni che compaiono con frequenza nei libri per ragazzi. (p.27)

La letteratura per l'infanzia contemporanea si presenta come uno strumento educativo e formativo che va oltre l'intrattenimento. Essa contribuisce a plasmare la comprensione dei bambini sulla complessità del mondo moderno, offrendo loro strumenti per affrontare sfide e per riflettere su tematiche cruciali.

Grazie ai libri si ha la possibilità di mettere più facilmente a fuoco il tema e si trovano le giuste parole e figure alla portata dei più piccoli. Tramite il libro, intenzionalmente o no, si forniscono insegnamenti e modelli che vengono interiorizzati attraverso processi di immedesimazione e di identificazione, fino ad acquisirne alcune caratteristiche e tratti di personalità. A questo proposito, Manuela Salvi (2011), rivolgendosi idealmente agli scrittori per ragazzi, ricorda che “ogni frase, ogni azione, ogni valore che comunicherete attraverso le vostre storie potrà avere una grandissima influenza su di loro, sia in positivo e sia in negativo” e aggiunge “quello che leggiamo da bambini crea il nostro immaginario, ci influenza, ci guida, ci offre modelli di comportamento”(p.12) inoltre, ad essere influenzati non sono soltanto i bambini ma anche i genitori, perché molto spesso ciò che viene svolto in classe può essere replicato o raccontato in famiglia e quindi il tema affrontato non resta circoscritto all'ambiente scolastico ma ha la grande possibilità di coinvolgere anche gli adulti e diffondersi nella comunità; ecco dunque un ponte tra adulto e bambino, tra scuola e comunità.

La letteratura, utilizzata nel modo corretto, fa emergere nei piccoli il desiderio di approfondire le informazioni acquisite dal racconto, permettendo di esplorare anche ambiti scientifici, storici e sociali. Il libro in sé diventa una possibilità di crescita, di confessione, di felicità.

2.2.5 Leggere libri sul lavoro minorile

È vero che i bambini non leggono libri con temi quali il lavoro minorile perché caratterizzati da narrazioni pesanti e immagini tetre? Sono loro a preferire altro o è l'adulto che nasconde tali libri e sfugge da questi problemi reali per “proteggere” il bambino? Gli adulti spesso creano un confine su cosa i bambini possono sapere e cosa no perché pensano che i bambini non siano pronti a sapere certe cose, ma (Coats, 2018) “if we believe that children cannot access certain types of stories and concepts, we don't offer opportunities for them to prove us wrong, and so they don't” (p.52). L'affermazione sottolinea l'importanza di non sottovalutare le capacità intellettuali e la curiosità dei bambini. Esponendoli a una varietà di storie e concetti, anche quelli che potrebbero sembrare inizialmente impegnativi, gli adulti possono dare ai bambini l'opportunità di superare le aspettative e dimostrare che sono in grado di comprendere e interagire con idee più complesse di quanto si potrebbe presumere. È facile cadere nell'errore di ritenere per bambini solo ciò che appare facile e immediato, senza considerare quanto invece la mente di un bambino sia sensibile e recettiva, se gliene viene data l'opportunità, e a questo proposito, Young-Bruehl scrive che (Johnson, 2016):

adults often construct a child as immature and so underestimate and underappreciate children's contributions. She believes that adults have used the natural dependency of children as an excuse to deny children agency and capacity for choice and expression of their interests or reasoning (p.138)

e questo si connette nuovamente con la visione di infanzia e di bambino che vede l'infante come un non essere, un essere a cui gli mancano le abilità, le capacità e i poteri che gli adulti hanno, quando invece, il bambino è perfettamente in grado di pensare e avere un'opinione. Korczak ci ricorda che (2013) “il bambino non può pensare ‘come un adulto’, ma può riflettere come un bambino sui seri interrogativi dei grandi; la mancanza di conoscenze e di esperienza lo costringe a pensare altrimenti” (p.116). Nonostante i bambini non possiedano la stessa maturità o conoscenza degli adulti, sono in grado di riflettere su argomenti seri. Tuttavia, questa mancanza può permettere loro di avere una prospettiva più fresca e spontanea, e non importa se loro non capiscono tutto o se colgono significati diversi da quelli che hanno senso secondo l'adulto, va bene dare loro l'occasione di sperimentare queste esperienze.

Alla visione di Korczak si affianca l'idea di bambino come essere pensante e dotato di capacità cognitive promossa da Jean Piaget, uno dei più influenti psicologi dello sviluppo del XX secolo, che si contrappone all'idea di bambino la cui mente paragonabile a una tabula rasa e quindi priva di esperienze e conoscenze mentali promossa da John Locke nel XVII secolo. A questo proposito anche Francois Rabelais scriveva che "il bambino non è un vaso da riempire, ma un fuoco da accendere" e tale affermazione indica che i bambini, invece di essere solo destinatari di informazioni, dovrebbero essere incoraggiati a sviluppare il proprio pensiero critico, creatività e autonomia, fornendo loro gli strumenti necessari per accendere il loro "fuoco interiore" di apprendimento e crescita.

Dunque l'adulto dovrebbe dare la possibilità al bambino di conoscere anche gli aspetti negati della nostra società, come il problema del lavoro minorile, non può tenerlo all'oscuro. La letteratura ci viene in aiuto proprio perché ci permette di partire dalle storie per far aprire gli occhi su una realtà che ci riguarda ma che, a differenza di altre tematiche, viene comunemente meno trattata, per poter costruire un dialogo, lavorare e riflettere insieme in aula.

Il più delle volte però sono gli adulti ad aver paura della paura e cercano di evitare frustrazioni, fatiche e delusioni. Temere le emozioni raccontate nelle storie equivale a temere la stessa essenza della vita. Probabilmente il non sapere come gestire queste emozioni negative e questi problemi, porta l'adulto a esasperanti tentativi di ridurre al minimo l'incontro con esperienze potenzialmente perturbanti. Narrazioni comprese.

Come afferma il sociologo Neil Postman (Joosen, 2018): "adulthood is marked by a sense of shame, with secrets that are withheld from children. These secrets are related to sex, money, violence, illness, death and social relations, and adults also retain certain vocabulary, knowledge and books from the young that are related to these areas" (p.42) e come sostiene Postman, rivelare questi segreti degli adulti significa porre fine all'infanzia. Ciascun genitore desidera per i propri figli una vita felice ma questo risultato non si raggiunge negando loro l'accesso alla complessità delle cose. Gli adulti non affrontando certe tematiche e pensando di proteggere i loro figli dalla crudeltà del mondo e della società, proteggono i bambini in modo negativo perché impediscono loro di entrare a contatto con la realtà, li privano al posto di aiutarli con le informazioni e le risorse di cui hanno bisogno. Purtroppo c'è la falsa credenza che si possa proteggere l'infanzia se si tiene il bambino all'oscuro di tutto e quindi innocente ma, come Nathaniel Branden

ricorda (Branden, 2018), “[le emozioni negative] vanno accettate, vissute e gestite, facendo in modo di riderne l’impatto sulla nostra esistenza” (p.36). Infatti, come Branden, altri autori la vedono in modo diverso da Postman, e commentano: “various children are exposed to the ‘secrets’ of adult life sooner than they may want to be, and it would be problematic to disqualify them as children because of those experiences and knowledge”(p.42). Dunque, nonostante alcuni adulti esigono (Greco, 2022) “un’ infanzia che sia sempre pulita, profumata, ordinata, possibilmente ferma e zitta, che non disturbi e che non faccia fare brutte figure” (p.126), devono prendere consapevolezza, che lo vogliano o meno, che l’infanzia dorata tanto acclamata non esiste e che il bambino, essendo una persona che vive nello stesso mondo degli adulti, deve avere la possibilità di ricevere le giuste informazioni e strumenti per affrontare certe problematiche. Come afferma Roger Hart, “all children deserve opportunities to participate in decisions that directly influence their lives” (Johnson, 2016, p. 139) e quindi il bambino deve diventare consapevole di questo grave problema in modo da cogliere l’esistenza di coetanei con infanzie diverse, e ricordargli che è un cittadino con importanti diritti che devono essere rispettati.

Anche David Almond, scrittore inglese specializzato nella letteratura per ragazzi, per rispondere alla domanda (Tognolini, 2021) “esiste qualche aspetto della realtà che non è necessario far conoscere all’infanzia?” risponde:

ai bambini si può dire tutto, tranne la disperazione. Dire ai bambini che la vita non è buona, che se va male non c’è speranza di raddrizzarla, oltre che criminale è molto stupido, da adulti molto confusi. Se metti al mondo un bambino, e sei convinto che il mondo sia male, perché ce l’hai messo?. (p. 198-199)

Dunque, in quest’ottica, si può ed è importante educare i bambini sul tema dello sfruttamento minorile nel lavoro e i libri sono lo strumento privilegiato per far emergere una realtà dolorosa, drammatica, con molte sfaccettature, ma che lascia anche spazio alla speranza. È importante parlarne perché così si impara a vedere e capire la realtà, a cogliere gli aspetti positivi e negativi di ciò che accade attorno a noi e insieme si trovano forme di intervento per arrivare a un cambiamento.

Attraverso la letteratura, attuando percorsi didattici interdisciplinari, si può ipotizzare di costruire interventi capaci di promuovere valori di giustizia, equità e

solidarietà, in modo da far comprendere agli alunni quali sono i loro diritti e sensibilizzarli sulla realtà di altri bambini che potrebbero essere vittime di sfruttamento. Inoltre, il dialogo e il confronto che scaturisce dagli alunni e le insegnanti non solo rimane confinato alle mura scolastiche, ma può permettere al bambino una volta a casa di coinvolgere i genitori e a sua volta la comunità, promuovendo così un dialogo sempre più ampio e incoraggiando l'impegno di tutti nella prevenzione dello sfruttamento minorile.

Perciò, a seguito di quanto abbiamo visto, con la giusta attenzione e dedizione, possiamo parlare di sfruttamento minorile con i bambini, basta saper trovare il modo adeguato per farlo. In particolare, come risulta evidente, per dialogare con loro su tale tema un ponte fondamentale è la letteratura per l'infanzia in quanto “through engagements with literature, children can develop complex understandings about global issues, engage in critical inquiries about themselves and the world, and take responsibility for action” (Johnson, 2016, p. 151). Le storie diventano *simulatori virtuali di problemi reali*, attraverso i quali il nostro cervello fa indirettamente, ma *fisicamente*, esperienza di prospettive attraverso cui risolverli. Più storie incontriamo, più l'individuo, anche e soprattutto inconsciamente, accumula risorse da sfruttare per gestire poi la vita reale.

Dunque confrontarsi con i problemi, i dolori, le svariate espressioni di paura, angoscia e disagio che l'uomo da sempre va cercando nelle narrazioni, è un modo per fare pratica “sulle spalle altrui” di ciò che, per vie diverse, tutti prima o poi ci troveremo ad affrontare sulle spalle nostre.

2.2.6 Alcuni limiti della letteratura

Ovviamente, oltre alle potenzialità evidenziate, bisogna essere consapevoli anche dei limiti della letteratura per l'infanzia come strumento di sensibilizzazione e cambiamento sociale. Talvolta, la letteratura per l'infanzia potrebbe non riflettere in modo accurato la diversità di esperienze e identità presenti nella società. La mancanza di rappresentazione di varie culture, etnie, orientamenti sessuali e disabilità può limitare l'impatto della letteratura nell'incoraggiare l'inclusività e la comprensione reciproca.

In particolare, per il campo di studio trattato, il tema del lavoro minorile non è molto frequente e appieno analizzato nei testi per bambini.

Oltre a ciò, alcuni autori potrebbero cercare di utilizzare la letteratura per influenzare le opinioni dei bambini in modo unilaterale, piuttosto che promuovere un pensiero critico. Ciò solleva la preoccupazione che i bambini possano essere esposti a un punto di vista distorto o parziale, e su questo si esprime Pitzorno (1997) che accusa la pedagogia di servirsi del libro per trasmettere “un messaggio moralistico”, usando “la storia come pretesto per indorare la pillola” nell’intento di “modificare il lettore senza il suo consenso consapevole” (p.22). L’autrice (1996), afferma che:

il modo di pensare dello scrittore, la sua opinione a proposito dei temi più importanti, il suo atteggiamento nei riguardi delle diverse forme di convivenza umana, il suo entusiasmo e la fede in determinati valori, trapelano inevitabilmente dalla scelta degli argomenti e dal modo di raccontarli. (p.35)

in quanto si ritiene che nessuna comunicazione narrativa sia neutra e che, anche se lo scrittore non vuole, comunica la sua weltanschauung, ossia la sua visione del mondo, le sue convinzioni, talora i suoi pregiudizi e trasmette sempre un messaggio, positivo o negativo, e dunque con le sue parole influenza il lettore. Infatti, altro errore comune è quello di considerare i libri come strumenti da usare per aggiustare qualcosa, per guarire o raddrizzare qualcuno, quando invece dobbiamo ricordarci che i libri si limitano a rappresentare un’offerta, che ognuno di noi dovrebbe avere il diritto di accogliere o rifiutare, e al posto di chiederci “a cosa serve questo libro” è meglio domandarsi “per quale tipo di esperienza questo libro può essere un valido alleato”.

Potrebbe dunque essere utile interrogarsi su cosa sia un buon libro e su come lo si possa scegliere in modo appropriato ed esteticamente appetibile tra la vasta gamma di proposte. Per rispondere a questa domanda potremmo dire che un libro per essere ritenuto di qualità deve sia affascinare il lettore, garantirgli un’esperienza che sia allo stesso tempo estetica, emotiva, affettiva, culturale, e sia aiutarlo, come puntualizza lo studioso di letteratura giovanile Cosimo Rodia (2010), nel suo percorso di crescita psicologica, umana e sociale, di conoscenza critica della realtà, di ampliamento della sua sfera di esperienza, e di orientarlo verso mete valoriali, socialmente costruttive e che quindi permetta al bambino di riflettere, discutere, domandare, di attivare connessioni tra la trama ascoltata e la vita vissuta.

Inoltre, deve essere un libro che non dice tutto ma che lascia il bambino libero di immaginare e di interpretare le cose come meglio preferisce e ritiene senza intrappolarlo in una trama già chiusa e definita.

Per questo motivo sono auspicabili i libri “denuncia” se così vogliamo definirli, ossia quei libri che trattano di tematiche importanti, come appunto lo sfruttamento minorile, in modo da informare i giovani sui drammi spesso taciuti dai grandi mezzi di comunicazione e che gli adulti tengono segreti, per maturare nel bambino attitudini empatiche verso i propri simili, sensibilità e consapevolezza, e sentimenti di disapprovazione per l’ingiustizia, la discriminazione, la negazione dei diritti, la violenza e la guerra.

2.2 Il dialogo e la lettura ecocritica come alcune prospettive pedagogiche e didattiche

Da sempre gli uomini si interrogano su loro stessi, indagano, rispondono, e le risposte portano ad altre domande. Siamo a conoscenza che fin dall’antichità gli uomini erano soliti a radunarsi attorno a un focolare e si raccontavano storie; narrare è un bisogno insopprimibile e antichissimo, e molte delle narrazioni più antiche sono nate per dire l’esperienza dell’essere umano, la vita, il mondo, il cosmo. Da sempre le storie servono per raccontare la realtà, spiegare i sogni e dire chi siamo, per aiutarci a soddisfare quel bisogno di pace e armonia in cui siamo costantemente in cerca.

Al centro c’è sempre chi parla e chi ascolta. Parlare ed ascoltare è un diritto di tutti. In particolare, questi due sono elementi chiave che costituiscono e danno avvio al dialogo: il cuore del dialogo è infatti costituito dalle parole che le persone usano per esprimere pensieri, sentimenti, idee e informazioni.

Il linguaggio può essere verbale (parole scritte o orali) o non verbale (gesti, espressioni facciali, linguaggio del corpo, immagini,...); e l’ascolto, l’ascolto attivo è una parte fondamentale del dialogo, in quanto le persone devono essere disposte ad ascoltare attentamente ciò che l’altra persona sta dicendo, cercando di capire pienamente anziché pensare soltanto a cosa dire successivamente. In particolare, il diritto all’ascolto viene visto come (Benetton, 2018) “ unico strumento per avvicinarsi alla singolarità e al vissuto di ciascuno. Per capire un vissuto bisogna entrare nella relazione” (p.367) per questo è

molto importante considerare la relazione che il bambino può avere con i pari, l'insegnante, il genitore o l'adulto in generale; in quanto (Benetton, 2014), "l'alunno nell'essere ascoltato si sente anche riconosciuto: può gradualmente, in tale rapporto io-altro, iniziare a rivedere le proprie categorie mentali, conoscere e studiare il mondo per interpretarlo, trasformarlo e trasformarsi"(pp.6-13) perciò deve poter avere il diritto di poterlo fare, ne ha bisogno per formarsi, conoscere, crescere e maturare. Dunque, come sottolinea l'educatore e sociologo Danilo Dolci (2011), il comunicare presuppone partecipazione personalizzata e attiva nell'esprimere e al contempo nell'ascoltare, nel ricevere, ricordando che la comunicazione deve essere sempre bidirezionale.

Inoltre, come ricorda Rodari (Filograsso, 2020), "comunicare in modo efficace con i bambini significa sorvegliare gli effetti delle proprie parole, rinunciare ai luoghi comuni, ai termini ambigui, lavorare per sottrazione, ragionando sempre sui propri mezzi"(pp.254-256) dunque non è una semplice azione da paragonare al parlare, al far uscire la propria voce, ma è un'azione complessa che richiede di dover pensare accuratamente alle parole da dire, come dirle e porre attenzione al destinatario del nostro messaggio. Per questo motivo, un ruolo importante lo riveste il docente che non deve essere solo un trasmettitore di informazioni, ma anche un facilitatore che incoraggia l'interazione e la partecipazione attiva degli studenti in quanto "il docente riveste un ruolo centrale, perché si mette per primo in gioco come mediatore e promotore del dialogo e della riflessione critica sul testo" (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018, p. 38).

Non solo è importante il dialogo ma anche la scrittura, in quanto, come precisato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 (MIUR, 2012) "la lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità"(p.26).

Ovviamente poi subentrano altri aspetti importanti da considerare quali, ad esempio, il contesto (luogo, tempi, partecipanti), l'empatia (capacità di mettersi nei panni dell'altro), e il rispetto (deve essere reciproco e garantire un clima di comunicazione aperto e costruttivo). Possiamo dunque riferirci alle affermazioni di Freire (*La pedagogia degli oppressi*, 2022) per dire che il dialogo è un'esigenza esistenziale, è il fondamento dell'educazione e i suoi elementi costitutivi sono l'azione e la riflessione. Il dialogo non può esistere se non c'è l'esistenza di entrambe le parti, non è l'atto di depositare idee da

un soggetto all'altro in modo trasmissivo (modalità che invece ignora chi riceverà il messaggio come la televisione o la radio), non è imporre la propria verità all'altro ma è incontro, un incontro tra persone, credenze, lingue, punti di vista. Infatti (Greco, 2022), “disaccordi e contrasti rappresentano l'opportunità di gestire i propri stati emotivi, imparando gradatamente a scegliere le relazioni più in linea con i nostri valori, legittime posizioni; di imparare a contestare uno specifico comportamento e non la persona nella sua identità” (p.174) e la letteratura è di per sé portatrice di punti di vista diversi dal proprio, e quindi fomentatrice di sguardi empatici.

Come Freire sottolinea non esiste dialogo se non c'è un *pensare critico* (Freire, 2022), e per pensiero critico si intende una forma di pensiero attivo, ragionato e intenzionale che comporta la valutazione critica di informazioni, idee e situazioni e che percepisce la realtà in costante divenire. Questo tipo di pensiero va oltre la semplice accettazione di informazioni, memorizzazione o ripetizione dei concetti, in quanto coinvolge la capacità di analizzare, sintetizzare, e valutare criticamente. Per questo motivo Freire continua dicendo che (2022):

[...] il dialogo comincia nel momento in cui l'educatore si domanda su cosa dialogherà con gli educandi. Per l'educatore dialogico il contenuto del programma non è imposizione, ma la restituzione organizzata, sistematica e arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere. L'autentica educazione non va da uno verso l'altro, ma solo *con* l'altro, attraverso la mediazione del mondo, che impressiona, sfida e dà origine a visioni o punti di vista su di sé, impregnate di ansie, dubbi e speranze che comportano *temi significativi*, sulla base dei quali si costruisce il contenuto del programma dell'educazione. (pp.83-84)

L' approccio dialogico (Goga & Pujol-Valls, Ecocritical Engagement with Picturebook through literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day, 2020) definito come “a kind of teaching in which talk is given the prominence which effective thinking and learning require” perché “it harnesses the power of talk to engage children, stimulate and extend their thinking, and advance their learning and understanding” (p.3) prevede dunque delle domande e delle risposte e le domande costituiscono un potente strumento, inducendo il cervello a riempire prontamente il vuoto percettivo con la ricerca di una risposta.

Attraverso le parole scelte per rispondere, si avvia il processo di creazione di un elemento della nostra identità, inizialmente impalpabile e trasparente, che comincia così a prendere forma e vita.

Un modo per realizzare ciò è attraverso la lettura di un libro. “Il dialogo intorno a una storia e la comunicazione dei pensieri che ne scaturiscono dalla lettura facilitata il confronto e la reciproca conoscenza, ed è in questo modo che l’insegnante diventa formatore a tutti gli effetti” (Bruno, 2020) dunque il leggere con un approccio dialogico, in particolare con i bambini, diviene un’ esperienza arricchente per tutti, anche per l’insegnante, perché, come afferma Chambers “we come to a ‘reading’ of a book that far exceeds what any other member of the group could have achieved alone” (Goga & Pujol-Valls, *Ecocritical Engagement with Picturebook through literature Conversations about Beatrice Alemagne’s On a Magical Do-Nothing Day*, 2020, p. 4) per questo motivo è importante entrare in relazione con l’altro perché solo così possiamo arrivare a qualcosa di più di quel che avremmo potuto raggiungere da soli. In questo modo tutti possono interagire con i libri che non vengono usati come strumenti passivi solo per raggiungere uno scopo e una volta finito di sfogliare le pagine e leggerli vengono messi da parte, al contrario, l’approccio deve essere interattivo, il libro diventa un membro del gruppo, un compagno con cui dialogare (Campagnaro & Goga, *Material green entanglements: research on students teachers'aesthetic and ecocritical engagement with picturebooks of their own choice*, 2022) e la classe diviene “luogo di inclusione, crescita, confronto” (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018, p. 37).

In particolare l’albo illustrato si rivela una forma letteraria in cui, “attraverso il dialogo tra parole e immagini, è possibile sperimentare fin da piccolissimi quella relazione di scambio necessaria a stare nel mondo: concedere una parte di sé per arricchirsi dell’ incontro con l’ Altro” (Greco, 2022, p. 115). Si deduce quindi che la lettura non sia un’ attività passiva, “we need to overcome the persistent prejudice that children aren’t capable of deep thought or critical reading, and that books written for the young are simplistic and disengaged from serious issues” (Coats, 2018, p. 50), anzi, la lettura deve essere svolta in modo critico ed ecocritico. Greta Gaard vede l’ecocriticismo come uno strumento per esplorare e comprendere le complesse interconnessioni tra ambiente, genere, e società, cercando di promuovere una consapevolezza più ampia delle problematiche ambientali e sociali attraverso l’analisi critica della cultura e della

letteratura, e come sostiene Sieglinde Grimm “ecocriticism and ecopedagogy should focus on the relationship between man and nature as it is shown in literary texts to become aware that literature is mainly a demonstration of basic cultural patterns of what we experience in our lives” (Goga & Pujol-Valls, *Ecocritical Engagement with Picturebook through literature Conversations about Beatrice Alemagne’s On a Magical Do-Nothing Day*, 2020, p. 3). Dunque, l’analisi ecocritica si basa sull’idea che le opere letterarie non siano isolate dalla società e dall’ambiente, ma piuttosto siano intrecciate con le preoccupazioni ecologiche e sociali del loro tempo.

Viviamo in una società, così come descritta dal sociologo Bauman, "liquida" (Zygmunt & Cupellaro, 2006) per descrivere la natura mutevole e sfuggente delle strutture sociali contemporanee, caratterizzata dalla mancanza di solidità e suscettibili di generare una sensazione di vulnerabilità. Questo scenario si riflette anche nel mondo del lavoro, dove il tradizionale concetto di occupazione a tempo pieno per tutta la vita sta progressivamente cedendo il passo a modelli più flessibili e adattabili, introducendo una maggiore flessibilità nelle carriere e nelle occupazioni. Parallelamente, l'era tecnologica, sebbene offra un accesso ineguagliabile alle informazioni, presenta un grande paradosso: l'incremento esponenziale delle informazioni disponibili può rendere più fragile la nostra conoscenza. Viviamo in una società che si confronta con la sovrabbondanza di informazioni, evidenziando problemi di gestione ed elaborazione, caratterizzata da un senso di anomia e disorientamento valoriale. In questo contesto, la necessità di un (Nobile, 2017) “soggetto più libero, più autonomo, più creativo e più responsabile” (p.14) emerge come una priorità in una società liquida che sfida la nostra capacità di adattamento e comprensione nella complessità delle informazioni e delle dinamiche sociali. È stato sconfitto l’analfabetismo linguistico ma siamo del tutto impreparati di fronte all’analfabetismo funzionale. Per questo motivo bisogna incrementare la lettura che, avendo finalità educativa/ formativa, porta alla formazione di spirito critico e autonomia di giudizio, il cosiddetto “strumento testa” di Gabelli, fondamentale per raggiungere quella “neo cittadinanza, critica, plurale e responsabile” vagheggiata da Cambi. Anche Freire (2022) spinge gli individui a chiedersi perché esistono i problemi e a identificare l'origine e le cause sottostanti e provare a immaginare "cosa succederebbe se" al fine di considerare alternative modi di vivere e sviluppare una visione di equità e giustizia,

ricordando che sia il problem posing e sia il problem solving portano alla liberazione dall'oppressione.

Non ci sono solo i pensieri e le opinioni di questi studiosi e pedagogisti, ma anche nella normativa scolastica, in particolare quella del nostro contesto italiano, come rintracciamo nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) possiamo rilevare l'importanza della lettura e del dialogo e infatti, notiamo che tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria vi rientra:

legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia ad alta sia in lettura silenziosa e autonoma e riformula su di essi giudizi personali e inoltre, l'alunno partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti [...].
(p.31)

Perciò si nota l'importanza che questo documento scolastico vuole dare alla lettura, ai diversi tipi di linguaggio, verbale e non, e alla capacità di pensiero critico e dialogo. Infatti, come ulteriormente spiegato (MIUR, 2012):

è attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti (p.26).

Dunque ancora una volta, per ricollegarci a quanto detto finora, possiamo confermare nuovamente che il poter leggere e ascoltare storie, in particolare su tematiche attuali come lo sfruttamento minorile, e poter costruirci attorno un dialogo, così come lo abbiamo inteso, con i bambini porta la scuola a diventare un luogo privilegiato di apprendimento, di confronto libero e pluralistico e quindi a compiere di conseguenza il primo passo verso il cambiamento.

2.3 A proposito di lavoro e diritti: la voce di alcuni scrittori nei libri per l'infanzia

Considerando l'importanza di questo tema, anche se non è tra i più comuni, non è raro incontrare libri che affrontano la vita lavorativa, vari tipi di occupazioni e l'essenziale connessione tra il tema del lavoro e i diritti fondamentali.

Uno dei più grandi autori di letteratura per l'infanzia è senza dubbio Gianni Rodari (1920-1980), conosciuto non solo per la sua scrittura per bambini e il suo approccio pedagogico innovativo ma anche per il suo forte impegno sociale e politico. Le sue opere spesso contengono implicitamente o esplicitamente messaggi legati a temi sociali consentendo ai giovani lettori di riflettere su queste questioni in modo accessibile e coinvolgente. Ha utilizzato spesso la metafora e l'umorismo che gli consentiva di sperimentare in diversi contesti le possibilità della parola inusuale ed alleggerire la dimensione drammatica e pericolosa di certi temi.

Un esempio sono le sue filastrocche, in particolare le seguenti:

I colori dei mestieri di Gianni Rodari:

*“Io so i colori dei mestieri:
sono bianchi i panettieri,
s'alzano prima degli uccelli
e han farina nei capelli;
sono neri gli spazzacamini,
di sette colori son gli imbianchini;
gli operai dell'officina
hanno una bella tuta azzurrina,
hanno le mani sporche di grasso:
i fannulloni vanno a spasso,
non si sporcano un dito
ma il loro mestiere non è pulito”.*

In questa filastrocca, Rodari racconta il valore del lavoro attraverso i colori. Ogni mestiere ha un colore, un carattere a sé stante che lo qualifica e lo rende unico nel suo

genere, sottolineando così il valore del lavoro e la sua importanza nel rendere l'essere umano realizzato, e diffondendo l'idea che il lavoro "nobilita l'uomo", un concetto spesso connesso al lavoro sia socialmente che culturalmente. L'unico "mestiere" che non è concepito e viene disprezzato è quello del fannullone, colui che perde tempo senza scopo, che come descrive l'autore, non ha colore e come vediamo anche in un'altra filastrocca non ha odore, restando dunque un essere asettico che ispira solo ribrezzo da cui stare lontani. Con queste filastrocche il bambino viene invitato a essere operoso, attivo e artefice della propria vita.

Gli odori dei mestieri di Gianni Rodari:

“ Io so gli odori dei mestieri:
di noce moscata sanno i droghieri,
sa d'olio la tuta dell'operaio,
di farina il fornaio,
sanno di terra i contadini,
di vernice gli imbianchini,
sul camice bianco del dottore
di medicine c'è un buon odore.
I fannulloni, strano però
Non sanno di nulla e puzzano un po'.”

E dunque, anche questa filastrocca si rifà alla precedente, ed è da notare il suo stile in quanto, accanto al lavoro letto in chiave politica e sociale, inserisce uno spazio più vivace e leggero giocato sui colori (*I colori dei mestieri*) o sugli odori (*Gli odori dei mestieri*) e racconta del senso del lavoro servendosi della concretezza di ciò che viene percepito attraverso i sensi, tramite la vista nel primo caso e attraverso l'olfatto nel secondo. Nel suo procedimento sinestetico l'autore riesce a rendere tangibile il valore dell'attività lavorativa e, al contempo, a conferire la giusta dignità a ogni mestiere. In particolare, Rodari si sofferma sulle professioni più umili come appunto i contadini, gli imbianchini e gli operai in quanto tutti hanno la loro specifica funzione e una propria dignità e, tramite il loro duro lavoro quotidiano, conferiscono al mantenimento e al progresso della società.

Non a caso dedica un'intera filastrocca alla figura del muratore in *Il vecchio muratore* pubblicata su "l'Unità" nel 1949 e poi in "Favola al telefono":

Il vecchio muratore di Gianni Rodari:

*“Ho girato mezzo mondo
Con la cazzuola e il filo di piombo,
ho fabbricato con le mie mani
cento palazzi di dieci piani:
tutti in fila li vedo qua
e mi fanno una grande città.
Ma per me e per la mia vecchia
Non ho che questa catapecchia.
Sono di legno le pareti,
le finestre non hanno vetri
e dal tetto di paglia e di latta
piove in tutta la baracca.
Dalla città che ho costruito,
non so perché sono stato bandito.
Ho lavorato per tutti: perché
Nessuno ha lavorato per me?”*

Il protagonista e colui che parla in prima persona è un muratore di cui non sappiamo nome, o altre caratteristiche personali in quanto lui è solo uno tra i tanti, quel che dice riflette la vita di molti altri come lui che si sono sacrificati per il lavoro e nonostante abbia “fabbricato con le mie mani cento palazzi di dieci piani” non viene riconosciuto il suo lavoro, non viene sufficientemente valorizzato tanto che vive in condizioni povere, fino ad arrivare agli ultimi due versi in cui si rivolge direttamente al lettore con una domanda di denuncia “Ho lavorato per tutti: perché nessuno ha lavorato per me?”. Rodari non scrive allo scopo di commuovere, lui crede nell'efficacia educativa non già dalle lacrime ma dalle emozioni che possono nascere dall'incontro con certi aspetti della realtà.

Rodari parla di lavoro non solo nelle sue filastrocche ma anche nei suoi libri, a questo proposito possiamo citare *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* (Rodari, 2022), un libro che si apre con questa domanda che in tanti bambini si pongono a cui l'autore cerca di dare una risposta.

Come scrive Filograsso: “per un bambino o una bambina il mondo è pieno di oggetti misteriosi, di avvenimenti incomprensibili, di figure indecifrabili [...], un territorio da esplorare e interrogare con domande legittime e inedite” e infatti continua riprendendo quanto sostiene Rodari scrivendo che (Filograsso, 2020):

le domande dei bambini sono affascinanti perché testimoniano la naturalezza delle loro conquiste: i piccoli sono sempre “in presa diretta” con la vita, costruttori attivi e anticonformisti del loro mondo, sensibili al gioco linguistico più libero, tanto da mettere in crisi l'ovvio e il consueto, da invitare anche i grandi a spostare lo sguardo sulla realtà, a cercare “le cose più vere” e a dirle nel modo più sincero. Per conoscerli e comprenderne le energie vitali, gli slanci attivi, la forza morale, bisogna osservarli giocare, mentre leggono o ascoltano storie, quando guardano i fumetti o la televisione, abbandonando proiezioni e schematismi adultistici. (pp.254-256)

Perciò viene sottolineata la spontaneità, l'apertura mentale, il loro essere “costruttori attivi” del loro mondo e la vitalità dei bambini, incoraggiando gli adulti a riscoprire l'innocenza e la meraviglia attraverso l'osservazione delle esperienze dei più piccoli.

Anche il lavoro dunque è un qualcosa che i bambini vogliono scoprire e Rodari afferma che sicuramente, qualsiasi sia il lavoro della madre, sarà qualcosa di utile e perciò nuovamente vediamo la centralità che il lavoro occupa nella vita quotidiana di una famiglia e la visione del lavoro come qualcosa di utile non solo per la famiglia ma per tutta la società [Figure 9].



Figure 9 Rodari, G. (2022). *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* Milano: Emme Edizioni.

Rodari sottolinea l'importanza del lavoro anche e soprattutto per le donne, cosa non scontata, affermando che una donna che lavora è una donna importante e brava e invita i bambini a non preoccuparsi o arrabbiarsi se la mamma li lascia soli per qualche ora per andare a lavorare, anzi deve essere qualcosa di cui andare fieri, rispettare e imitare [Figure 10]



Figure 10 Rodari, G. (2022). *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* Milano: Emme Edizioni.

Il libro proposto inoltre, presenta un testo e delle illustrazioni molto semplici e vicine ai bambini che possono facilmente rivedersi nella storia.

Allo stesso modo Rodari intende anche suscitare empatia per la condizione dei giovani lavoratori e sollevare la consapevolezza sulla realtà delle loro vite e delle difficoltà che affrontano nel mondo del lavoro, infatti (Boero & Roghi, 2020):

il tema del lavoro entra con forza nella produzione di Gianni Rodari: gli anni del secondo Dopoguerra, infatti, lo pongono, come giornalista e militante comunista, davanti a un mondo che aveva già avuto modo di conoscere sia nell'infanzia che nell'adolescenza ma che ora si pone anche drammaticamente al centro delle sue riflessioni. (p.130)

Un esempio è *Il piccolo naviglio*, un racconto breve incluso nella raccolta "Il libro delle filastrocche", pubblicata per la prima volta nel 1962. Nel racconto Rodari narra la storia di un giovane marinaio, il "piccolo naviglio" che lavora a bordo di una nave. È un personaggio umile e coraggioso che affronta le difficoltà e le sfide del mare aperto. La storia mette in evidenza la vita e il lavoro di giovani marinai, e non solo, mettendo dunque in luce la fatica, l'isolamento e l'ingiustizia che i giovani lavoratori si trovano a sperimentare mentre cercano di guadagnarsi da vivere.

Il piccolo naviglio di Gianni Rodari:

"C'era una volta un piccolo naviglio, un marinaio che lavorava su una nave grande, grande. Aveva undici anni, e l'occhio allegro e il viso smunto dal vento, le mani abbronzate dal sole e dai remi, le braccia dure dalla fatica.

Il piccolo naviglio era partito da quattro anni. E in questi quattro anni aveva imparato a conoscere il mare, il mare grande, grande. Quello senza rive. Quello senza fine.

E ogni giorno il piccolo naviglio si alzava all'alba, e ogni giorno imparava a conoscere il mare. E il mare era il suo padrone, il suo amico, il suo tiranno, il suo nemico, il suo fratello, il suo amante, la sua patria. Era tutto il suo mondo.

Il piccolo naviglio, che era tanto piccolo, sapeva fare tutto: sapeva salire sulla cima del trinchetto a cambiare la lampada, sapeva salire sul pennone a sciogliere le vele, sapeva entrare nel forno a cuocere il pane, sapeva sedersi al tavolo a mangiare, sapeva mettersi a dormire nel suo piccolo letto quando la luce delle stelle non c'era più.

E tutte le notti, in mare, il piccolo naviglio guardava il cielo stellato e si sentiva solo e felice, solo e felice come un gabbiano sopra le onde.

E tutte le notti, in mare, il piccolo naviglio sentiva cantare il mare. E il mare gli diceva: “Sono grande, sono grande. Sono grande, sono grande.”

Il piccolo naviglio rispondeva al mare: “Sei grande, sei grande.”

E il mare rideva, e il piccolo naviglio rideva, e insieme cantavano la loro canzone.

E il mare diceva: “Sono grande, sono grande.”

E il piccolo naviglio rispondeva: “Sei grande, sei grande.”

E il mare rideva, e il piccolo naviglio rideva, e insieme cantavano la loro canzone.

E tutte le notti, in mare, il piccolo naviglio imparava a conoscere il mare, il mare grande, grande. Quello senza rive. Quello senza fine”.

Come possiamo leggere, il piccolo naviglio ogni giorno affronta le sfide della sua occupazione sul mare, imparando e crescendo con l'esperienza. Il racconto sottolinea la connessione profonda tra il piccolo naviglio e il mare, tra l'uomo e l'ambiente che lo circonda, che diventa la sua guida e il suo compagno ma allo stesso tempo anche un tiranno, nemico, fratello, amante e patria, e dunque il mare rappresenta il suo mondo, senza limiti e senza fine, mentre il piccolo affronta il lavoro e la solitudine.

Rodari, come molti altri scrittori e intellettuali dell'epoca, era consapevole delle condizioni di lavoro difficili e dello sfruttamento che avveniva sia in Italia e sia in altre parti del mondo. Attraverso la sua scrittura cercava di stimolare la consapevolezza critica nei giovani lettori, incoraggiandoli a riflettere sulle ingiustizie sociali e a promuovere un cambiamento in positivo, e dunque riteneva che la letteratura e l'educazione e quindi la scuola potessero giocare un ruolo fondamentale per contribuire a un mondo più equo e giusto.

Come il diritto della mamma citata nel libro *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* sopra citato, è quello di andare a lavorare, quello dei figli e quindi dei bambini è quello di andare a scuola.

A questo proposito, un libro che già dal titolo è evocativo e colpisce il lettore è *Adrian vuole andare a scuola* (Valente & Bochicchio, 2012) scritto da Daniela Valente e

illustrato da Ilaria Bochicchio, inserito tra i progetti educativi di Amnesty International. Tale libro ha come protagonista un bambino ROM che è costretto a cambiare ogni volta paese in cui vivere e l'unico desiderio che ha è quello di andare a scuola come tutti i suoi coetanei. Come raccontato in questa pagina [Figure 11], Adrian quando è a scuola si sente al sicuro, sereno, amato e in quel luogo che l'adulto e la società, per diversi motivi, gli rende sempre più difficile raggiungere e frequentare ha imparato a leggere, a scrivere e ha conosciuto tanti nuovi amici.



Figure 11 Valente, D., & Bochicchio, I. (2012). Adrian vuole andare a scuola. Belvedere Marittimo: Edizioni coccole e caccole.

Adrian tutte le mattine va a scuola, non importa quanti ostacoli e paure è costretto a superare ogni giorno e afferma che “Una casa, una famiglia, degli amici, una scuola, anche un amore, cose semplici per alcuni ma che per altri diventano complicate. Ingiustamente complicate perché si tratta di diritti, quei diritti che, anche nel nostro Paese, vengono negati ad alcuni bambini” [Figure 12]. L'uso del termine “diritti” suggerisce un richiamo all'importanza di garantire a tutti l'accesso a condizioni di vite dignitose e ad opportunità che spettano di diritto a ogni individuo.

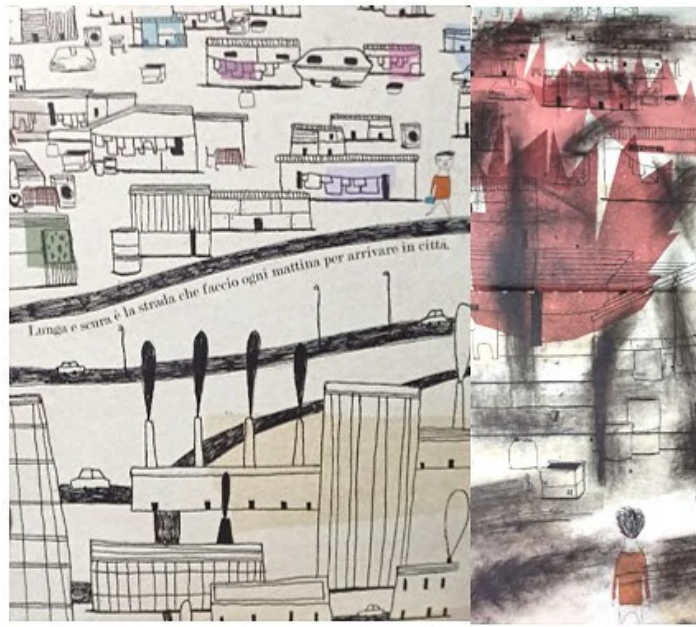


Figure 12 Valente, D., & Boichchio, I. (2012). *Adrian vuole andare a scuola*. Belvedere Marittimo: Edizioni coccole e caccole.

E questo si aggancia alla storia reale di Malala Yousafzai e di altre bambine e bambini come lei. Come abbiamo già avuto modo di trattare, le bambine e i bambini hanno il diritto di esprimere i loro pensieri, di essere amati, ascoltati, di immaginare il loro futuro e di ricevere un'istruzione. In molti paesi, come quello da cui proviene Malala, non è così, ma, grazie alla lotta di bambine e bambini, ora anche loro possono tornare a scuola.

Il libro *Io solo Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai* (Degli Innocenti & Anna., 2015) scritto da Fulvia Degli Innocenti e illustrato da Anna Forlati, ha ottenuto il patrocinio della sezione italiana di Amnesty International. La protagonista è Adila, una bambina comune che ama imparare e andare a scuola ma che teme che ben presto possa fare la fine di altre sue compagne ossia quella di rimanere a casa per aiutare nelle faccende domestiche e prepararsi a diventare una sposa, come purtroppo la società in cui vive richiede e come affermato dai genitori, adulti che ritengono che la scuola “non serve” dal momento che la figlia sa già leggere, come se l'unica funzione della scuole fosse quella [Figure 13].



Figure 13 Degli Innocenti, F., & Anna., F. (2015). *Io solo Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*. Cagli: Settenove.

Per fortuna però interviene l'insegnante che notando gli occhi spenti di Adila si interessa a lei, si avvicina e ascolta le sue parole e le sue paure. La maestra ritiene importante parlare con la famiglia di Adila (sottolineando così l'importanza della relazione scuola-famiglia) e racconta a loro la vera storia di Malala, una ragazzina che come Adila aveva dei sogni che però ben presto sono stati infranti dalla guerra, dai Talebani, dalle leggi che vietavano alle bambine di ricevere un'istruzione e che obbligavano a portare il burqa. Ascoltando le parole che la maestra dice ai genitori scopriamo però che Malala si è ribellata e ha lottato per i suoi diritti e quelli delle sue coetanee di tutto il mondo.

Non si è fermata neanche dopo l'attentato sull'autobus con il quale era diretta da scuola a casa a cui è riuscita a sopravvivere. L'illustrazione che ne segue mostra lo sgomento, l'incredulità e la paura di quanto accaduto [Figure 14].



Figure 14 Degli Innocenti, F., & Anna., F. (2015). *Io solo Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*. Cagli: Settenove.

Malala ha continuato e continua tutt'oggi, ricevendo anche il premio Nobel per la pace, a raccontare la sua storia, a fungere da esempio per altre bambine nella sua situazione (come accade con la protagonista di questa storia, Adila) e per preservare le future generazioni promuovendo i diritti dei bambini e delle bambine. La storia narrata in questo libro termina con un lieto fine in cui i genitori di Adila accettano di far tornare la figlia a scuola. È interessante notare la relazione che l'insegnante ha con l'alunna basata sul rispetto, la cura, l'affetto e il rapporto che la scuola ha con la famiglia, l'importanza dell'essere informati e consapevoli dei problemi della società.

In questo libro illustrato il testo è scorrevole affiancato da illustrazioni dai toni delicati che riprendono quanto narrato e i contenuti presentati non entrano troppo nei dettagli, vengono riportate solo le informazioni principali in quanto può essere poi ulteriormente approfondito con altre ricerche e discussioni in classe. Questo libro potrebbe essere utile per un primo approccio al tema dei diritti e l'importanza dell'istruzione.

Meno fortunato di Adila e Malala, Iqbal Masih, privato del diritto all'istruzione fu costretto al lavoro minorile all'età di quattro anni, quando fu venduto dalla sua famiglia a una fabbrica di tappeti fino a quando non si ribellò. Sulla storia di Iqbal Masih sono stati creati numerosi libri, animazioni e film. Nel libro *Iqbal bambini senza paura* (D' Adamo, 2015), viene raccontata la sua storia con disegni animati. Analizzando le illustrazioni [Figure 15] notiamo subito l'ambiente di lavoro, i giovani lavoratori dai volti tristi e la libertà negata, quei bambini non hanno nessuna via di fuga. Leggendo il testo

comprendiamo che ciò che devono fare è “tira il filo, annoda, schiaccia... sempre gli stessi gesti senza pausa” e stare zitti, eseguendo così gli ordini del padrone, dell’adulto che comanda.

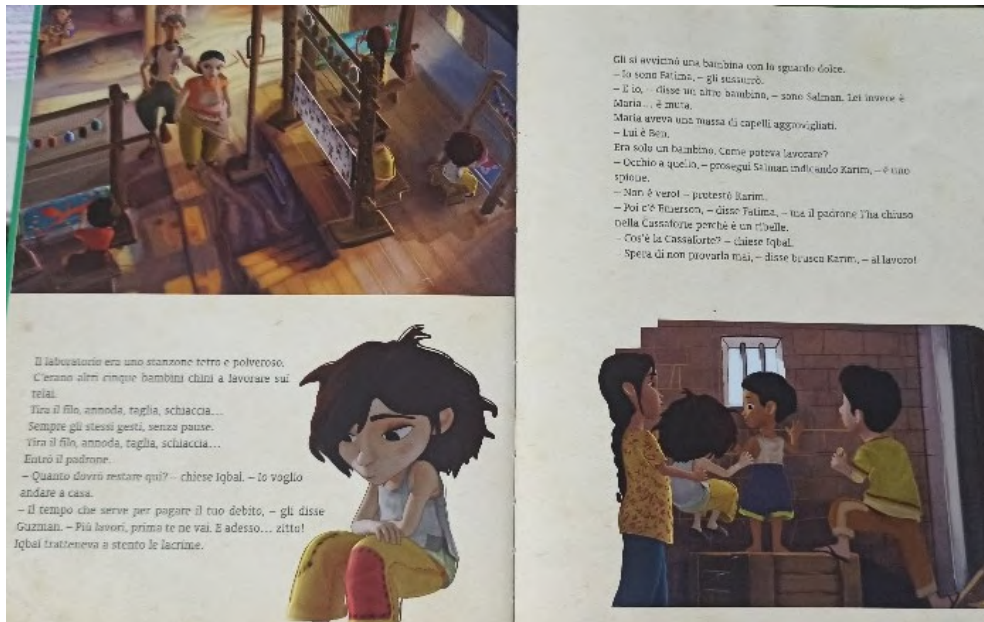


Figure 15 D' Adamo, F. e. (2015). *Iqbal bambini senza paura*. San Dorligo della Valle: Emme.

A questa situazione Iqbal non è d'accordo, si ribella e salva altri bambini come lui e si fa portavoce dei diritti fondamentali “i bambini non devono essere sfruttati, devono essere liberi di giocare e andare a scuola...” [Figure 16].

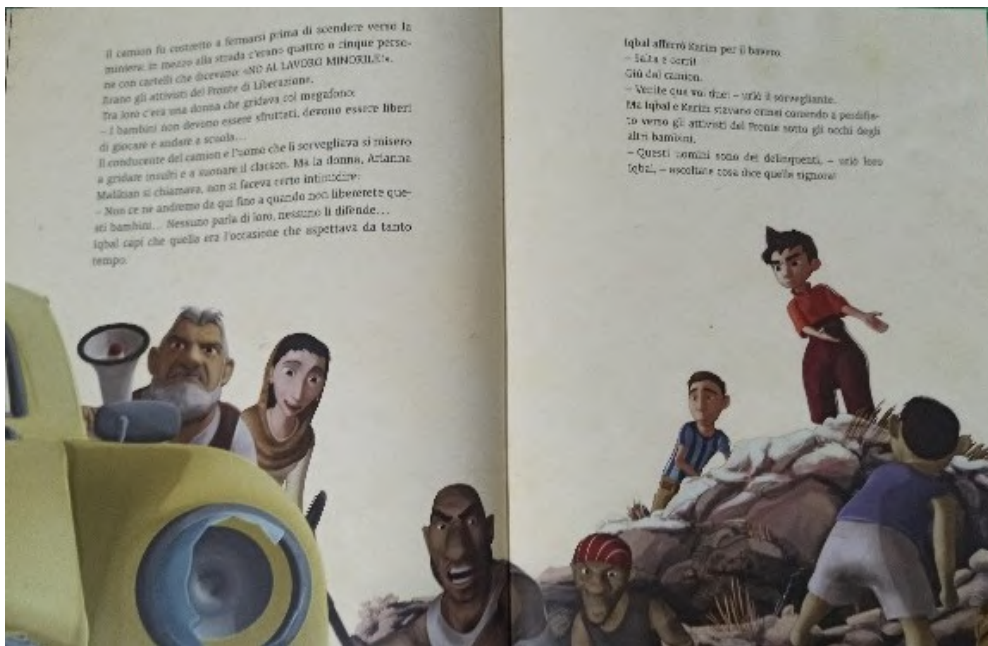


Figure 16 D' Adamo, F. e. (2015). *Iqbal bambini senza paura*. San Dorligo della Valle: Emme.

Collegandoci a quanto viene narrato e alla lotta portata avanti da Iqbal Masih, altri bambini, in altre parti del mondo si ritrovano nella stessa situazione.

In particolare in *La scuola o la scarpa* (Jelloun, 2000) viene raccontata una storia realmente successa in un paese dell' Africa occidentale. Questo libro è stato pubblicizzato anche nel *Corriere della Sera* del 31 agosto del 2000, articolo precedentemente analizzato, e in particolare nelle biblioteche scolastiche degli istituti di Roma sono state messe a disposizione delle copie in modo tale che questo libro e questa storia potesse essere facilmente e ampiamente fruibile in particolare ai giovani.

Inoltre, come scritto alla fine della storia, con l'acquisto di questo libro si contribuisce a ridare una scuola a 300 bambini in Mozambico; una parte del ricavato verrà donato da RCS libri al CESVI, associazione privata italiana di cooperazione e sviluppo, indipendente da qualsiasi gruppo politico, religioso o finanziario che opera in tutti i continenti per uno sviluppo civile ed economico equo fra i popoli e sostenibile per il pianeta.

La storia racconta di un maestro di una scuola all' interno della moschea del villaggio che inizia a fare lezione ma, con il passare dei giorni, si accorge che gli alunni che si presentano diventano sempre di meno perché vanno in una fabbrica a cucire scarpe e palloni da calcio. Si legge che i bambini passano il tempo a realizzare scarpe quando loro sono i primi a non indossarle "qui la maggior parte dei bambini non ha le scarpe. Ha

i piedi sporchi coperti di polvere.” Osservando l’illustrazione [Figure 17] infatti, possiamo cogliere un dettaglio: da una parte c’è chi indossa le scarpe, un uomo in forma e in salute, mentre dall’altra c’è chi produce le scarpe, un bambino magro e povero.

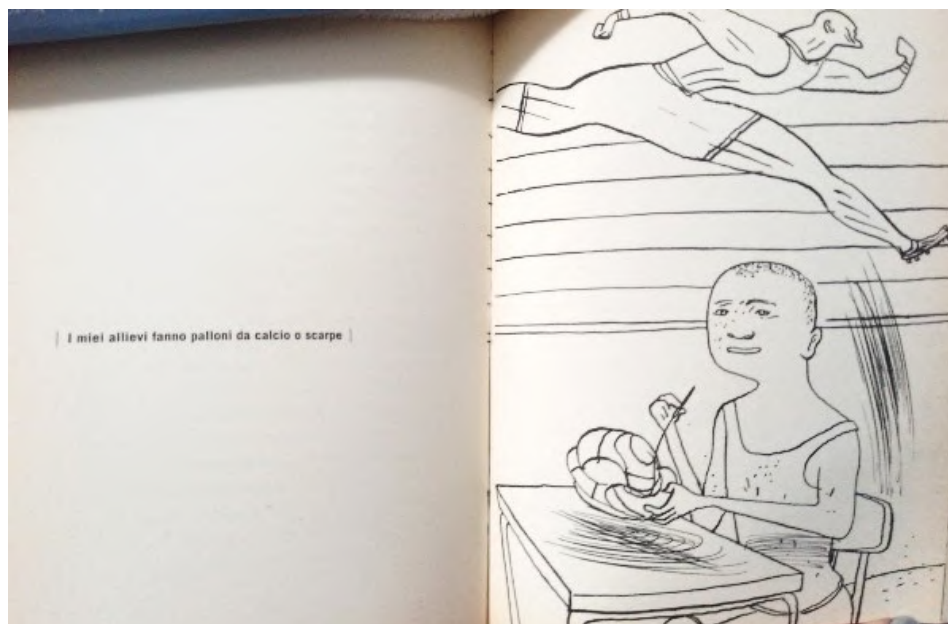
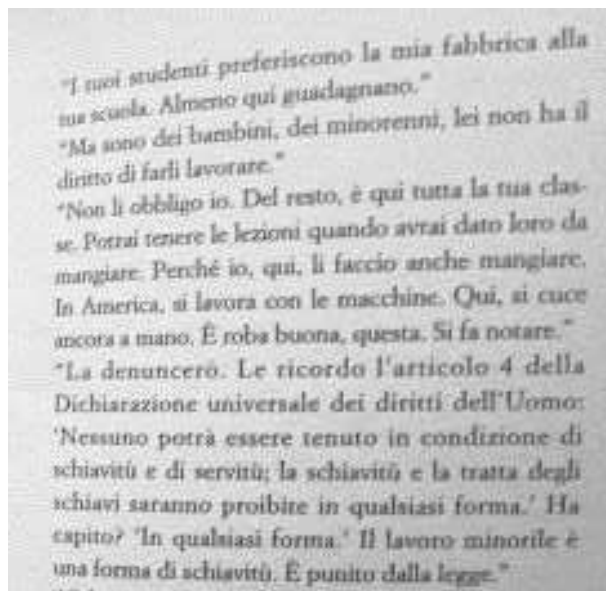


Figure 17 Jelloun, T. B. (2000). *La scuola o la scarpa*. Milano: Bompiani.

Il maestro, quando si reca nella fabbrica legge nel manifesto che pubblicizza le scarpe “le scarpe da pallacanestro del terzo millennio, lo spirito della vittoria” e si interroga “quale vittoria? Quella che fa lavorare i bambini, quella che li allontana dalla scuola per poterli sfruttare visto che sono poveri e non possono difendersi?” e guardandosi attorno vede i suoi alunni che “con la testa bassa, lavorano in silenzio e senza perdere tempo. Gli oggetti confezionati vengono controllati da un capo bianco, occidentale, quindi messi dentro scatole di cartone.” E da qui si apprende il processo di creazione-vendita delle scarpe, dai bambini agli uomini, dall’Africa ai paesi occidentali più benestanti.

Quando il maestro si rivolge al padrone della fabbrica si sente dire che con il lavoro in fabbrica i suoi alunni guadagnano e mangiano, mentre con le lezioni no e dunque si interroga su “che cos’è la scuola per un bambino che non ha da mangiare quando ha fame? Come spiegarli che è necessario passare per la scuola per non patire più la fame, un giorno?” per quei bambini la scuola rappresenta un lusso e abbandonati a loro stessi per vivere hanno bisogno di quel lavoro. Viene inoltre, ricordato l’Articolo 4 della

Dichiarazione universale dei diritti dell'Uomo che abolisce ogni forma di schiavitù e che punisce per legge il lavoro minorile [Figure 18].



"I tuoi studenti preferiscono la mia fabbrica alla tua scuola. Almeno qui guadagnano."
"Ma sono dei bambini, dei minorenni, lei non ha il diritto di farli lavorare."
"Non li obbligo io. Del resto, è qui tutta la tua classe. Potrai tenere le lezioni quando avrai dato loro da mangiare. Perché io, qui, li faccio anche mangiare. In America, si lavora con le macchine. Qui, si cuce ancora a mano. È roba buona, questa. Si fa notare."
"La denuncerò. Le ricordo l'articolo 4 della Dichiarazione universale dei diritti dell'Uomo: 'Nessuno potrà essere tenuto in condizione di schiavitù e di servitù; la schiavitù e la tratta degli schiavi saranno proibite in qualsiasi forma.' Ha capito? 'In qualsiasi forma.' Il lavoro minorile è una forma di schiavitù. È punito dalla legge."

Figure 18 Jelloun, T. B. (2000). *La scuola o la scarpa*. Milano: Bompiani.

La storia termina però con un lieto fine [Figura 19], tutto cambia quando uno degli studenti dell'insegnante esprime il desiderio di ritornare a scuola. A questa decisione si uniscono anche altri giovani, precedentemente respinti dalla fabbrica a causa di malformazioni o problemi. Gradualmente, una nuova classe prende forma, sottolineando così il potere trasformativo della scuola. In questo contesto, gli studenti non solo riconoscono la scuola come un'opportunità di cambiamento, ma anche come un ambiente inclusivo che promuove la formazione di una comunità accogliente per tutti, indipendentemente dalle loro malformazioni o bisogni speciali.

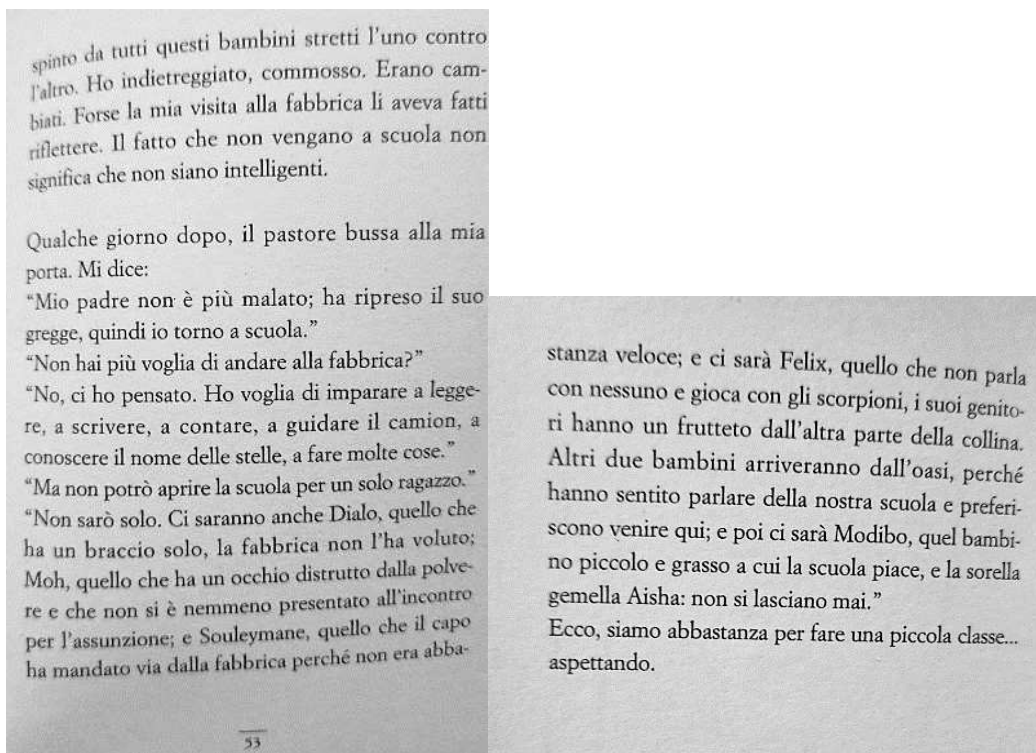


Figure 19 Jelloun, T. B. (2000). *La scuola o la scarpa*. Milano: Bompiani.

Un'altra storia dedicata al lavoro minorile e ai diritti negati o, in qualche caso, "dimenticati", come dice il titolo del libro, è *L'isola degli smemorati* (Pitzorno, 2003). Questa storia è stata scritta da Bianca Pitzorno, una delle più grandi scrittrici per l'infanzia in Italia e Goodwill Ambassador del Comitato Italiano per l'UNICEF.

Racconta di un'isola in mezzo al mare dove vivono nove adulti arrivati lì molti anni prima che hanno dimenticato tutto del mondo in cui vivevano, perfino l'esistenza dei bambini. L'unico che ricorda tutto è il mago Lucanòr che cerca di riportare le cose come devono essere. La storia si dipana su alcuni diritti fondamentali: a non essere tenuti prigionieri, a non essere picchiati, a conservare la propria identità, ad avere una casa, cibo, protezione, a non essere separati dai fratelli, a essere trattati con affetto, a non fare lavori faticosi, a ricevere un'istruzione, a non essere discriminati dagli altri bambini, a giocare, a far sentire la propria opinione, a riunirsi con i genitori quando ne vengono separati. Principi sanciti dalla *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* del 1989, la cornice entro cui fa riferimento tutto il lavoro dell'UNICEF per i bambini.

Nel capitolo dieci "I bambini non devono lavorare" [Figure 20], già dal titolo esemplificativo, viene narrata e illustrata la scena di due bambini curvi sotto due sacchi

di grano finché non vengono intercettati dal mago che afferma severo e deciso che “il lavoro dei bambini è studiare” e si impegna perché ciò venga rispettato.

Non ha finito la frase che vede passare nella piazza Nico e Milena, curvi sotto due grandi sacchi di grano.
 “Ehi, voi due! Dove state andando?” li chiama.
 “Portiamo il grano a macinare” risponde Nico.
 “Dobbiamo guadagnarci il pane. Qui sull’isola tutti devono lavorare se vogliono mangiare” sospira Milena.
 “Ah, sì? Chi lo ha detto?”
 “Fàrin e Solco. Anche Goran deve aiutare Chiodo a segare le assi” spiega Nico.
 “Il lavoro dei bambini è studiare!” dice il mago che sta cominciando ad arrabbiarsi. “Ascoltatevi bene, voi due: vi do cinque minuti per scaricare quei sacchi al mulino. Poi tornate immediatamente qui. E ditelo ai vostri compagni. Tra dieci minuti esatti comincia la scuola.”



46



“La scuola!? - esclama Milena sbalordita. - Ma non ci sono scuole sull’isola.”
 “Perché non c’erano bambini. Da oggi la scuola c’è.”
 “E dov’è?” chiede timidamente Nico.
 “Nella mia capanna. Tra dieci minuti cominciano le lezioni. Tutti i giorni, dalle nove alle quattro del pomeriggio, tranne la domenica. Badate che non ammetto ritardi.”
 “Neanch’io ammetto ritardi” risuona furibonda la voce di Fàrin, che non ha riconosciuto quella del mago. “Cosa state a perdere tempo là in piazza, fannulloni? È un bel po’ che la mola gira a vuoto.” È uscito dall’edificio del mulino e agita minaccioso un bastone verso i gemelli.

47

Figure 20 Pitzorno, B. (2003). *L'isola degli smemorati*. Roma: Comitato Italiano per l' UNICEF.

Alla fine della storia vengono esplicitati i principali Articoli della *Convenzione sui diritti dell’infanzia* sancita il 20 novembre del 1989 dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite [Figure 21]. Le Nazioni Unite hanno affidato all’UNICEF il compito di garantirne e promuoverne l’effettiva applicazione negli Stati che l’hanno ratificata e questo libro è un modo per non dimenticare più i diritti fondamentali delle bambine e dei bambini.



L’Articolo 28 stabilisce che tutti i bambini hanno diritto a ricevere un’istruzione. E che, per essere accessibile a tutti, la scuola primaria deve essere obbligatoria e gratuita. Dice che lo Stato deve controllare che ogni bambino vada a scuola e deve aiutare la sua famiglia fargli continuare gli studi, anche dopo che ha terminato la scuola primaria. Il bambino deve essere aiutato a scegliere il tipo di studi più adatti a lui. All’interno della scuola gli insegnanti non devono essere troppo severi e devono rispettare anche loro tutti i diritti che la Convenzione garantisce ai loro allievi.

L’Articolo 32 vieta agli adulti di sfruttare i bambini costringendoli a fare lavori troppo faticosi o pericolosi. Anche nel caso in cui la situazione economica della sua famiglia e del paese in cui vive rende necessario che un bambino lavori, il lavoro non deve occupare tutto il suo tempo, impedendogli di andare a scuola, di riposare e di giocare. E comunque gli Stati che hanno firmato la Convenzione devono stabilire un’età sotto la quale in nessun caso un bambino può lavorare, e controllare che gli adulti non sfruttino i più piccoli.

Figure 21 Pitzorno, B. (2003). *L'isola degli smemorati*. Roma: Comitato Italiano per l' UNICEF.

“Un libro non è sempre soltanto un libro, a volte è una combinazione di storie, vissuti, valori, progetti, sogni” (Pitzorno, 2003, p. 4). Attraverso i libri proposti in questa analisi, tutti con il comune filo conduttore del tema del lavoro e dei diritti, abbiamo avuto l'opportunità di immergerci in diverse storie tratte dalla vita reale. Abbiamo incontrato protagonisti come Adrian, Adila, Malala e Iqbal, bambini e bambine desiderosi di perseguire il loro diritto all'istruzione, nonostante le sfide tangibili che ne ostacolano il cammino.

In questo contesto, la letteratura per l'infanzia non solo serve da specchio riflesso della realtà, ma anche da veicolo per trasmettere il messaggio chiaro che ogni bambino merita l'opportunità di crescere, imparare e sognare, e che il diritto all'istruzione deve essere prioritario rispetto al lavoro precoce. La scuola, oltre a fornire conoscenze e competenze, rappresenta la strada verso un futuro più giusto, inclusivo e rispettoso dei diritti fondamentali dell'infanzia.

2.4 Un' indagine letteraria sulla rappresentazione del lavoro minorile nell' Ottocento e Novecento

Nell'Ottocento, in particolare con la Rivoluzione Industriale, e nel Novecento, considerato “il secolo del bambino” con le Convenzioni e le Dichiarazioni dei diritti dei bambini, ci sono stati scrittori che si sono espressi sul tema del lavoro minorile. Un' analisi letteraria della rappresentazione del lavoro minorile in alcune opere di letteratura destinate ai bambini può offrire una prospettiva interessante sui modi in cui gli autori affrontano e comunicano le questioni sociali legate al lavoro dei bambini.

A titolo esemplificativo, un interessante studio condotto da Alessandra Mazzini (Mazzini, 2022) presenta il lavoro minorile come un processo formativo e trasformativo quando il bambino o l'adolescente partecipa consapevolmente a un lavoro che contribuisce allo sviluppo delle proprie capacità e consapevolezza, incidendo in modo significativo sul percorso di crescita. Un esempio emblematico è rappresentato da Heidi, una bambina orfana di cinque anni, protagonista dell' omonimo romanzo di Johanna Spyri pubblicato tra il 1880-1881. Heidi viene portata dalla zia a vivere dal nonno, che vive isolato in una baita in montagna, apparentemente lontano da ogni comodità e educazione. Tuttavia, attraverso il lavoro con il nonno e la cura delle capre, Heidi sviluppa

un forte legame con la natura e acquisisce valori cruciali come responsabilità, indipendenza e compassione. Il lavoro minorile in questo contesto è presentato come un'esperienza formativa che contribuisce al benessere e alla crescita di Heidi e questo grazie al nonno e l'amico Peter, un giovane lavoratore, che condividono il loro sapere con Heidi, fungendo da maestri nella sua esperienza lavorativa. Peter non sa leggere né scrivere ma sa guidare le capre, preparare il formaggio e conosce il nome di tutti i fiori, erbe, e animali che li circonda e consegna ad Heidi il suo sapere, Heidi gli dona uno sguardo nuovo su quei gesti laboriosi che Peter compie da sempre: la curiosità della bambina è occasione di scoperta e di riflessione sulle sue stesse attività. Come Mazzini sottolinea, il racconto evidenzia che, in questo contesto, il lavoro non è semplicemente un compito da svolgere, ma diventa un'opportunità di apprendimento. Allo stesso modo, quando Heidi viene portata in città per affiancare Klara, una giovane ragazzina in sedia a rotelle, si crea nuovamente una relazione educativa tra le due bambine. Heidi mostra il valore dell'esperienza lavorativa, mentre Klara evidenzia l'importanza dell'istruzione.

Tuttavia, è importante sottolineare che quando il lavoro diventa disumanizzante e alienante, privando i giovani dei loro diritti e impedendo lo sviluppo delle loro potenzialità, si trasforma in un vero e proprio sfruttamento, mancando così l'aspetto educativo e formativo. In questi casi, il lavoro minorile si allontana dalla sua funzione positiva e diventa una pratica dannosa per il benessere e lo sviluppo dei giovani.

L'argomento dello sfruttamento dei minori nel lavoro viene affrontato con sensibilità per educare i giovani lettori sulle ingiustizie e le sfide affrontate dai bambini che lavorano e, tra le tematiche ricorrenti legate al lavoro minorile, troviamo: la povertà, lo sfruttamento, la perdita dell'infanzia, la ribellione e la ricerca di un cambiamento, anche se, per questi ultimi due fattori, non per tutti i bambini protagonisti, come possiamo apprendere dalle storie presentate in seguito, sarà così.

In questo paragrafo verranno analizzate brevemente alcune opere di letteratura italiana e straniera che affrontano il tema del lavoro minorile di alcuni scrittori influenti vissuti tra l'Ottocento e il Novecento, come Hans Christian Andersen, Jacob e Wilhelm Grimm e Lucy Maud Montgomery ma non solo. Incontreremo anche celebri personaggi di alcune opere scritte da Charles Dickens, Victor Hugo, e Giovanni Verga, autori non

specificatamente di letteratura per l'infanzia, di cui però, alcune opere sono state successivamente riscritte e illustrate rendendole fruibili anche a un pubblico più giovane. Il campione di opere letterarie qua di seguito discusse, e che potrebbe essere ulteriormente ampliato, include diverse prospettive culturali e geografiche in modo da offrire una visione più completa e rilevare le diverse sfaccettature del lavoro minorile.

2.4.1 Cenerentola, Jacob & Wilhelm Grimm

I fratelli Grimm, Jacob e Wilhelm, sono noti per aver raccolto e pubblicato numerosi racconti popolari tedeschi nel loro famoso lavoro *Grimm's Fairy Tales* (Fiabe dei fratelli Grimm). Uno dei racconti più celebri presenti in questa raccolta è *Aschenputtel*, noto in italiano come *Cenerentola* (1812). La versione dei Fratelli Grimm di *Cenerentola* rappresenta una combinazione di elementi magici e realistici, mettendo in evidenza temi universali come la bontà, la perseveranza e la giustizia. La storia ha avuto un impatto duraturo sulla cultura popolare ed è stata oggetto di numerose reinterpretazioni e adattamenti nel corso degli anni.

Prendendo in considerazione soltanto qualche estratto della fiaba e facendo riferimento al nostro focus, il lavoro minorile, notiamo che il personaggio principale è Cenerentola, una giovane donna dall'animo buono che si trova a subire le cattiverie delle sorellastre, descritte come "brutte e nere di cuore", e della matrigna, sentendosi chiamare come "stupida oca" e ricevendo ordini quali "chi mangia il pane deve guadagnarselo: fuori, sguattera!". Cenerentola viene maltrattata e vive in condizioni povere "le tolsero i suoi bei vestiti, le fecero indossare una vecchia palandrana grigia, e le diedero un paio di zoccoli" ed "era sempre sporca e impolverata", oltre che ad essere obbligata a lavorare faticosamente "là dovette sgobbare da mane a sera, alzarsi prima di giorno, portar l'acqua, accendere il fuoco, cucinare e lavare" e dunque è incaricata di tutti i lavori domestici [Figure 22].

La donna aveva portato in casa due figlie, belle e bianche di viso, ma brutte e nere di cuore. Cominciarono tristi giorni per la povera figliastra. – Quella stupida oca, – esse dicevano, – dovrebbe stare in salotto con noi? Chi mangia il pane deve guadagnarselo: fuori, sguattera! – Le tolsero i suoi bei vestiti, le fecero indossare una vecchia palandrana grigia, e le diedero un paio di zoccoli. – Guardate la principessa, com'è agghindata! – esclamarono ridendo e la condussero in cucina. Là dovette sgobbare da mane a sera, alzarsi prima di giorno, portar l'acqua, accendere il fuoco, cucinare e lavare. Per giunta le sorelle gliene facevano di tutti i colori, la schernivano e le versavano ceci e lenticchie nella cenere, sicché doveva raccogliarli a uno a uno. La sera, dopo tante fatiche, non andava a letto, ma si coricava nella cenere, accanto al focolare. E siccome era sempre sporca e impolverata, la chiamavano Cenerentola.

Figure 22 Grimm, J., & Grimm, W. (1812). *Cenerentola*. Tratto da [grimmstories.com](https://www.grimmstories.com): https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/cenerentola

Nonostante le difficoltà che Cenerentola si trova ad affrontare, la sua resilienza e bontà, oltre a suscitare simpatia e compassione nel lettore, la portano ad avere la meglio sulle sorellastre e sulla matrigna. La fiaba si conclude con un lieto fine [Figure 23]: Cenerentola si sposa con un principe e ottiene così il suo riscatto, e le sorellastre vengono punite “perché erano state false e malvage”.

Quando stavano per esser celebrate le nozze, arrivarono le sorellastre, che volevano ingraziarsi Cenerentola e partecipare alla sua fortuna. E mentre gli sposi andavano in chiesa, la maggiore era a destra, la minore a sinistra di Cenerentola; e le colombe cavarono un occhio a ciascuna. Poi, all'uscita, la maggiore era a sinistra, la minore a destra; e le colombe cavarono a ciascuna l'altro occhio. Così furono punite con la cecità di tutta la vita, perché erano state false e malvage.

Figure 23 Grimm, J., & Grimm, W. (1812). *Cenerentola*. Tratto da [grimmstories.com](https://www.grimmstories.com): https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/cenerentola

2.4.2 *Oliver Twist*, Charles Dickens

Charles Dickens (1812-1870) è stato uno dei più celebri romanzieri e scrittori inglesi dell'epoca vittoriana. Le sue opere, spesso caratterizzate da una critica sociale acuta, hanno avuto un impatto duraturo sulla letteratura e sulla percezione della società del suo tempo. Tra queste, *Oliver Twist* o *Le avventure di Oliver Twist* pubblicata tra il 1837 e 1839 che, affrontando temi sociali come la povertà, lo sfruttamento del lavoro

minorile e la criminalità (spesso come ribellione alla povertà e sfruttamento), narra la storia di un giovane orfano che si scontra con l'ingiustizia sociale nella Londra del XIX secolo. Il ragazzo protagonista ha vissuto in condizioni pessime e, anche se il lieto fine è garantito nel quale il protagonista riesce a trovare il suo futuro grazie ai propri espedienti e all'aiuto di gente di buon cuore, la denuncia sociale che lo scrittore vuole comunicare è forte e chiara e il destino felice di Oliver non è lo stesso di quello di altri bambini nella storia. Nel libro *Oliver Twist* (Puricelli Guerra, 2015) scritto da Elisa Puricelli Guerra e illustrato da Giuseppe Ferrario viene raccontata la storia del giovane Oliver Twist ripercorrendo tutti i lavori in cui si è ritrovato coinvolto, spazzacamino, becchino e ladro, evidenziando le ingiustizie, le sofferenze e l'infanzia negata fino a quando ottiene il riscatto sociale e viene adottato in una famiglia di borghesi. Oltre al tema del lavoro presente per tutto il libro notiamo anche le misere condizioni di vita. Infatti, soffermandoci soltanto nella prima pagina del libro [Figure 24] vediamo subito dei bambini ristretti in un luogo malsano con tanto di topi e carbone e leggiamo che “nessuno dei tre vedeva l'acqua di un bagno da tempi memorabili” e “una ferrea dieta alimentare aveva reso i tre prigionieri assai spigolosi”.



Figure 24 Puricelli Guerra, E. (2015). *Oliver Twist*. San Dorligo della Valle: Classicini EL edizioni.

2.4.3 *La piccola fiammiferaia*, Hans Christian Andersen

Hans Christian Andersen (1805-1875) è stato uno degli autori più celebri della letteratura per l'infanzia e delle favole. Nato in Danimarca, la sua infanzia fu segnata da povertà e difficoltà familiari. Andersen ha scritto numerose storie offrendo riflessioni profonde sulla condizione umana che sono diventate dei classici e sono amate da lettori di tutte le età. Tra queste, nel 1848 ha pubblicato *La piccola fiammiferaia*.

Nell'edizione del 2003 illustrata da Georges Lemoine (Andersen, 2003), il racconto è breve e presenta sia un testo e sia delle illustrazioni correlate. La storia segue una piccola ragazzina senza nome, nota solo con l'appellativo di "fiammiferaia", che cerca di vendere scatole di fiammiferi per strada durante la vigilia di Capodanno. Fa freddo e la bambina è malvestita e come possiamo notare [Figure 25] "la fanciulla camminava con i suoi piccoli piedi scalzi, che ormai erano diventati rossi e blu per il gelo". I colori delle illustrazioni sono spenti, molto grigi in linea con lo stato d'animo della protagonista. La gente passa indifferente e la sua vita è difficile. "In tutta la giornata non era riuscita a vendere nemmeno uno zolfanello; nessuno le aveva dato neanche mezzo soldo" e poi precisa che "suo padre l'avrebbe picchiata per questo". Questo passaggio sottolinea la dura realtà in cui vive la protagonista, la sua condizione di povertà, difficoltà di sopravvivenza e maltrattamenti. L'assenza di un sostegno familiare è evidente e la menzione che suo padre l'avrebbe picchiata per non essere riuscita a vendere dei fiammiferi mette in luce il contesto familiare difficile e la presenza di un ambiente domestico poco sicuro per la protagonista. La minaccia di violenza da parte del padre amplifica il suo stato di vulnerabilità, "non aveva il coraggio di tornare a casa".

La bambina ritratta nelle illustrazioni, esteticamente sembra già una ragazza adulta, non ha i caratteri fanciulleschi, e quindi, oltre a dover lavorare e avere responsabilità e doveri adulti, anche nell'aspetto fisico è una bambina adultizzata.

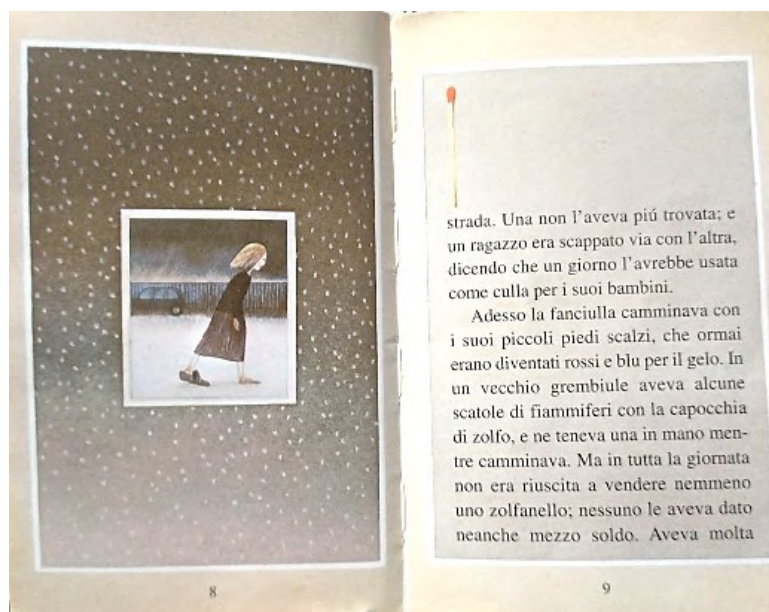


Figure 25 Andersen, H. C. (2003). *La piccola fiammiferaia*. Trieste: Edizioni EL.

Per scaldarsi, la bambina decide di accendere alcuni fiammiferi [Figure 26], e in ogni fiammifero acceso vede visioni meravigliose e calde, come una stufa accesa o un grande albero di Natale. Una delle visioni più toccanti è quella della sua nonna che è morta, ma che appare per portare conforto e calore.



Figure 26 Andersen, H. C. (2003). *La piccola fiammiferaia*. Trieste: Edizioni EL.

Tuttavia, ogni volta che la bambina smette di accendere i fiammiferi, le visioni scompaiono. Alla fine, quando l'ultimo fiammifero si spegne, la fiammiferaia muore di freddo. La morte viene vista come l'unica via di fuga, l'unica soluzione per non subire più i maltrattamenti del padre, la sofferenza del freddo, la mancanza di cibo, la mancanza di solidarietà dei passanti. "Where an oppressive struggle to survive is not easy to escape, it is not surprising to find the motif or "the magical exit" as it might be termed. Like, for example, in stories like Hans Christian Andersen's *The Little Match Girl* the magical exit is provide by death. The child survives by dying, paradoxically, and death is better than

living under such conditions.” (Hubler, 2016, p. 12). La morte viene vista come l’unica ancora di salvezza a quel triste destino.

A più di un secolo di distanza dalla pubblicazione di questa storia, Bianca Pitzorno, una delle autrici più apprezzate della letteratura per ragazzi che ha scritto numerosi libri che hanno avuto un impatto significativo nel panorama letterario italiano, ha scritto una versione “alternativa” de *La piccola fiammiferaia* di Andersen, pubblicando nel 1985 *L'incredibile storia di Lavinia* e raccontando di una piccola fiammiferaia in tempi moderni. La storia si apre allo stesso modo, la piccola è lasciata sola e al freddo a vendere fiammiferi che nessun passante compra durante la vigilia di Natale, in questo caso a Milano. Le persone la trattano con maleducazione e noncuranza, urlandole di andarsene e di non dare fastidio; addirittura un vigile le dice che dovrebbe arrestarla in quanto sta vendendo oggetti senza licenza. La storia però non va a finire allo stesso modo. Al calare della notte, Lavinia si addormenta sotto un portico, sognando grandi quantità di buon cibo, fino a quando viene svegliata dall'arrivo di un taxi, dal quale scende una fata che le dona un anello magico che porterà la bambina ad essere molto intraprendente e a ottenere la sua rivincita contro il mondo degli adulti egoisti.

La Pitzorno inventò la storia ispirandosi ad Andersen per la figura della fiammiferaia, ringraziandolo nell’introduzione della storia, ma a differenza sua, cambia l’approccio al tema del lavoro minorile, meno realistico e più speranzoso, non è più una favola ma una fiaba moderna e pone attenzione alla giustizia sociale con leggerezza creando una storia coinvolgente e personaggi simpatici.

2.4.4 Cosetta, Victor Hugo

Victor Hugo (1802-1885), è stato uno dei più importanti scrittori, poeti e drammaturghi francesi del XIX secolo. È stato un attivista per i diritti umani e le ingiustizie sociali e della povertà. Le sue opere spaziano tra vari generi letterari, ed sono caratterizzate da una profonda sensibilità sociale e una fervente attenzione ai diritti umani. Una sua poesia in merito è *Fanciulli alle macine*:

Fanciulli alle macine di Victor Hugo:

“Dove vanno tutti quei fanciulli dei quali neppure uno sorride?
Questi dolci esseri penserosi che la febbre rende magri?”

*Queste bimbe di otto anni che si vedono camminare sole?
Essi se ne vanno a lavorare quindici ore sotto le macine;
essi vanno, dall'alba alla sera, a far eternamente,
nella medesima prigione, il medesimo movimento.
Non si arrestano mai e mai giocano.
E che pallore! La cenere è sulle loro gote.
Appena fa giorno sono già stanchi assai.
Che questo lavoro, odiato dalle madri, sia maledetto!
In nome del vero lavoro, santo, fecondo, generoso,
che fa libero il popolo e che rende l'uomo felice".*

L'autore sembra indignato riguardo al destino dei bambini, evidenziando il fatto che sono costretti a lavorare per quindici ore al giorno sotto condizioni difficili senza mai giocare. La descrizione delle lunghe ore di lavoro e della monotonia della loro esistenza, insieme al riferimento alle "macine", fornisce un'immagine cruda delle condizioni di lavoro dei bambini. Questo potrebbe essere un richiamo alla realtà delle fabbriche o delle industrie dell'epoca. L'uso del termine "maledetto" sottolinea l'opposizione dell'autore a questo tipo di sfruttamento in cui il lavoro non contribuisce al benessere generale e alla felicità individuale. L'autore chiama "vero lavoro" quello che è "santo, fecondo, generoso", suggerendo che il lavoro dovrebbe essere fonte di crescita e realizzazione, piuttosto che di sfruttamento e quindi evidenzia la necessità di cambiare queste condizioni e garantire ai bambini il diritto a un'infanzia libera da sfruttamento e privazioni.

Oltre a questa poesia, Victor Hugo si è espresso sul tema anche in altre storie come nel libro *Cosetta* (Hugo, 2023), la sfortunata bambina di otto anni costretta al lavoro, uno dei personaggi de *I Miserabili* (*Les Misérables*), pubblicato nel 1862, romanzo che segue la vita di diversi personaggi in Francia, esaminando questioni sociali come la giustizia, la povertà e il riscatto personale. Cosetta è costretta a lavorare come serva in una locanda, a svolgere lavori pesanti e a subire maltrattamenti dalla famiglia a cui è stata affidata dalla madre: "Cosetta saliva, scendeva, lavava, spazzolava, strofinava, spazzava, correva, sgobbava, ansimava, trasportava cose pesanti, e, gracile com'era, faceva i lavori più pesanti. Nessuna pietà. La povera bambina, inerme, taceva" [Figure 27].

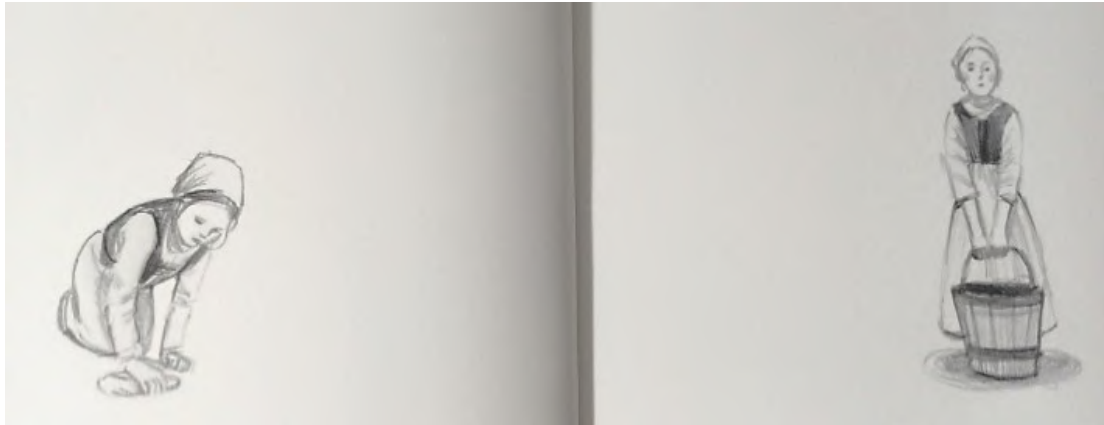


Figure 27 Hugo, V. (2023). *Cosetta*. Roma: Orecchio Acerbo.

In questa tavola in particolare [Figure 28] viene rappresentata Cosetta mandata dalla sua padrona a raccogliere l'acqua alla sorgente. La vediamo in un bosco, in piena notte, in inverno (come possiamo notare gli alberi spogli) accovacciata alla sorgente con questo grande secchio che a breve sarebbe diventato pieno d'acqua e troppo pesante per una bambina come lei da trasportare da sola. La piccola bambina si immaginava di sentire le voci, lo spettro della signora Thenardier e dietro di lei tutti i fantasmi della notte e di quel luogo tenebroso.



Figure 28 Hugo, V. (2023). *Cosetta*. Roma: Orecchio Acerbo.

La vita di Cosetta per fortuna cambiò quando incontrò il signor Jean Valjean:
<<che cosa fanno [le figlie della signora Thenardier]?>> chiese l'uomo
<<Oh! Hanno delle belle bambole, delle cose dove c'è dell'oro, sono piene di roba. Giocano, si divertono>> disse la bambina.

<<Tutto il giorno?>>

<<Sì, signore>>

<<E tu?>>

<<Io lavoro>>

Ecco dunque emergere la contrapposizione gioco-lavoro, ricchi-poveri, ossia le figlie della padrona di Cosetta che erano “piene di roba” con cui “giocano, si divertono”, mentre Cosetta, bambina anche lei costretta al lavoro soltanto. Quando il signor Jean Valjean capì e vide con i suoi occhi la situazione in cui Cosetta si ritrovava accorse in suo aiuto, la difese dalla padrona della locanda, la portò via con sé. Una volta lontani, giunti in una nuova casa, alla domanda della bambina<<Devo pulire?>> il signor Jean Valjean le rispose <<Gioca>>facendola crescere finalmente libera.

Le magnifiche tavole di Olivier Desvaux riescono a catturare i personaggi, i luoghi e soprattutto le atmosfere del libro, anche grazie all’uso raffinato del colore e della luce, come ad esempio si può notare dall’ultima immagine [Figure 29], piena di luci e colori, in cui Cosetta è in contrapposizione con le precedenti buie e scure [Figure 30].



Figure 29 Hugo, V. (2023). *Cosetta*. Roma: Orecchio Acerbo.



Figure 30 Hugo, V. (2023). *Cosetta*. Roma: Orecchio Acerbo.

2.4.5 *Rosso Malpelo*, Giovanni Verga

Giovanni Verga (1840-1922) è stato uno scrittore italiano e uno dei principali rappresentanti del Verismo letterario italiano. Il Verismo è un movimento letterario che emerse nell'Italia del XIX secolo e che cercava di rappresentare la realtà senza idealizzazioni, concentrandosi sulle condizioni di vita delle classi sociali meno privilegiate. I protagonisti dei suoi romanzi e novelle sono pescatori, contadini, muratori, minatori e piccoli borghesi. Celebre è *Rosso Malpelo*, una novella indipendente inclusa nella raccolta *Vita dei campi* pubblicata nel 1880 che esplora le condizioni di vita difficili delle classi più basse in una comunità siciliana. In particolare, spicca la figura di Rosso Malpelo, giovane che lavora in una miniera di zolfo e affronta numerose difficoltà e pregiudizi a causa della sua condizione sociale e del suo aspetto.

Come notiamo nel fumetto *Rosso Malpelo* (Palarchi & Melis, 2016) scritto da Maurizio Palarchi, illustrato da Roberto Melis e tratto dalla novella di Giovanni Verga, notiamo [Figure 31] gli uomini al lavoro nella cava e leggiamo i rimproveri a Malpelo per essere arrivato in ritardo a lavoro e che “qua sotto nessuno è considerato un ‘uomo’.

Se non servi più ti gettano via” mettendo in evidenza il valore che veniva dato al lavoro, non si era uomo se non si lavorava duro e non si era utili.



Figure 31 Palarchi, M., & Melis, R. (2016). *Rosso Malpelo*. Tratto dalla novella di Giovanni Verga. San Pietro a Sieve: Kleiner Flug.

Malpelo provava un fortissimo affetto per il padre, cosa che invece non accadeva con gli altri componenti della famiglia, come ad esempio la madre che lo considerava soltanto quando a fine settimana portava il suo misero stipendio. Quando il padre morì nella miniera la situazione si aggravò. In questa storia il protagonista è vittima di abuso fisico e psicologico: a partire dal nome denigratorio “Malpelo” dove viene già meno il diritto al nome, al fatto di venire trascurato e maltrattato, dove vengono meno tutti gli altri diritti dell’uomo e del bambino. E questa duplice violenza, fisica e psicologica, la leggiamo nei fumetti di Palarchi e Melis: “Malpelo, malnata bestia!”, “Ma sei Malpelo e il diavolo è tuo amico!”, “è tutta colpa tua! La tua nascita è stata una sciagura”, “pentiti per i tuoi peccati, tuo padre era buono e non meritava di morire” e le conseguenze che ne derivano si percepiscono tutte osservando le illustrazioni molto suggestive che

rappresentano il giovane Malpelo in lacrime che mette in dubbio la sua esistenza [Figure 32].



Figure 32 Palarchi, M., & Melis, R. (2016). Rosso Malpelo. Tratto dalla novella di Giovanni Verga. San Pietro a Sieve: Kleiner Flug.

La madre, che dovrebbe essere la prima a dimostrare affetto e ad accudirlo continuamente non fa altro che urlargli di andare a lavoro e portare a casa il denaro: “Va’ e vedi di portare a casa del denaro” e “va’ via! E quando torni vedi di portare la paga anche di tuo padre, altrimenti per te la porta rimarrà chiusa”, fino a quando, a fine libro, notiamo Malpelo tornare a casa e la vicina dire “tua madre e tua sorella si sono trasferite, alla fine ti hanno abbandonato per davvero”.

Verga dunque nella sua opera racchiude una serie di problemi che rilevava nel suo tempo come il lavoro forzato, lo sfruttamento minorile, i maltrattamenti fisici e psicologici, la morte di un proprio caro sul lavoro, gli incidenti sul lavoro e per finire anche il tema dell’abbandono di minori, problemi ancora purtroppo molto presenti anche oggi. Inoltre, leggiamo che Malpelo non era l’unico giovane a lavorare, ma oltre a lui a una certa arriva anche un tale chiamato Ranocchio, nomignolo dato per via del camminare saltellante del giovane dal momento che si era ferito una gamba in un incidente sul lavoro durante la costruzione di un ponte [Figure 33].



Figure 33 Palarchi, M., & Melis, R. (2016). Rosso Malpelo. Tratto dalla novella di Giovanni Verga. San Pietro a Sieve: Kleiner Flug.

Interessanti sono i dialoghi e le riflessioni tra Malpelo e Ranocchio e tra Malpelo e gli altri uomini nella cava: “Gli arnesi che non servono più si buttano lontano. E noi siamo come lui, se non diventiamo più forti ci gettano via, non siamo altro che attrezzi che si possono rompere”, “Quel ragazzo ha già un piede nella fossa”, e molto forte e significativa è quest’altra affermazione di cui non serve aggiungere altro: “ci siamo tutti in una fossa, e la continuiamo a scavare ogni giorno”.

2.4.6 *Anna dai capelli rossi*, Lucy Maud Montgomery

Lucy Maud Montgomery (1874-1942) è stata un’attrice canadese e ha scritto numerosi libri che hanno avuto un impatto significativo nel panorama letterario italiano. Tra le sue opere, nota è la storia di *Anne of Green Gables* (*Anna dai capelli rossi*) del 1908. Sebbene tale storia si concentra principalmente sulla vita e sulle avventure della vivace e immaginativa orfana Anne Shirley nell’Isola del Principe Edoardo e il tema del

lavoro minorile non è un elemento centrale tanto quanto nelle opere di altri autori analizzate, la storia è ambientata alla fine del XIX secolo e riflette la realtà dell'epoca in cui ancora i bambini erano spesso coinvolti in lavori pesanti e mal retribuiti. La storia narra di una ragazzina orfana di undici anni, Anne Shirley, che viene mandata a vivere con Marilla e Matthew Cuthbert, due anziani fratelli che avevano in mente di adottare un ragazzo per aiutarli nella loro fattoria a Green Gables. Senza procedere con il resto della storia che si concentra sulle avventure della giovane con la famiglia Cuthbert, il suo percorso educativo, le sue aspirazioni artistiche e romantiche, ci soffermiamo proprio agli inizi del racconto. In una delle versioni pubblicate di *Anna dai capelli rossi* (Montgomery, 2008), quando Anna incontra la sua nuova famiglia racconta che “[...] for the last three years I’ve had to work for my food. I’ve lived with three different families and looked after their children. So I’ve always been poor [...]” (p.4). Questo ci fa capire che (Hubler, 2016), “Anne is a worker, doomed to a life of drudgery looking after other people’s children, while still a child herself. It is only by a fluke that she is rescued from his fate. She is adopted by Marilla and Matthew: they originally wanted a boy, a boy who could work for them in their farm, not a girl, since girl cannot provide the work boys can” (p.13) e dunque notiamo che, sebbene la storia narra altre vicende e ha al centro altre tematiche, nello sfondo comunque vi è presente il lavoro minorile, non esisterebbe il personaggio di Anna e questa storia se non fosse per la necessità dei Cuthbert di trovare un aiutante lavoratore alla loro fattoria. In una delle tante versioni pubblicate (Montgomery, 2008) notiamo Anna lavorare duramente sotto lo sguardo giudice di Marilla [Figure 34].



Figure 34 Montgomery, L. M. (2008). *Anne of Green Gables*. Oxford, NY: Oxford University Press.

Inoltre, “one begins to understand Anne’s obsession with books. Reading and imagination is anne’s ‘magical exit’ from a miserable life of unrelenting labor” (Hubler, 2016, p. 13) e quindi, in questo caso, la capacità di creare mondi fantastici e di sognare ad occhi aperti le permette di allontanarsi dalla dura realtà del lavoro e delle difficoltà quotidiane.

Fortunatamente, per Anna, a differenza di altri personaggi dei libri presentati e a differenza delle storie di vita reale di altri bambini, ha avuto il suo lieto fine.

Per concludere, tramite questa breve ma significativa panoramica letteraria di noti scrittori abbiamo potuto analizzare come il lavoro minorile viene narrato e illustrato nei libri per ragazzi. Cambiano gli approcci al tema, alcune storie sono più realistiche e crude come quelle di Andersen, altre più fantastiche e divertenti come quelle della Pitzorno, ma alla fine i personaggi protagonisti sono sempre dei bambini che vengono privati della loro infanzia e si trovano a dover lavorare, a casa come Cenerentola, per strada come la Piccola Fiammiferaiia, in miniera come per Rosso Malpelo e ad essere maltrattati dall’adulto come la proprietaria della locanda di Cosetta. Questi bambini vivono in povertà e, quando possono si ribellano in cerca di un cambiamento come Oliver Twist. Alcune storie come quella di Anna terminano con un lieto fine, ma altre, la maggior parte, no.

Sebbene siano storie inventate dagli scrittori rispecchiano la realtà con le caratteristiche della società del loro tempo. Sono storie di bambini, o meglio piccoli adulti, privati dei loro diritti fondamentali.

2.5. Il lavoro minorile in *Diamonds* e *The Ice Sea Pirates*: due opere letterarie scelte per il tirocinio

Altre due opere di letteratura per l'infanzia che trattano il tema del lavoro minorile e che ho scelto per la trattazione del tema e su consiglio delle docenti Marnie Campagnaro dell'Università degli Studi di Padova e Nina Goga della Western Norway University of Applied Sciences (HVL) di Bergen, per l'intervento didattico del mio tirocinio, narrato nel capitolo terzo, sono: *Diamonds* di Armin Greder (2020), un albo illustrato, e *The Ice Sea Pirates* di Frida Nilsson (2017), un libro di narrativa fantasy. Entrambe affrontano il medesimo tema: lo sfruttamento degli esseri umani e il lavoro minorile in una miniera. Questo argomento è di grande rilevanza, estremamente delicato e, purtroppo, ancora attuale. È collegato a uno degli 17 obiettivi dell'*Agenda 2030 sullo Sviluppo Sostenibile*, nello specifico il lavoro dignitoso e la crescita economica, che mira a promuovere una crescita economica sostenibile, inclusiva e produttiva, garantendo lavoro dignitoso per tutti.

Affrontare questa tematica non è facile, ma attraverso opere letterarie come queste e attività ludico-didattiche, è possibile stimolare la motivazione degli studenti e rendere più accessibile la comprensione dell'argomento, consentendo loro di prendere consapevolezza della questione legata al lavoro minorile e la negazione dei diritti, invitandoli a riflettere seriamente su di essa.

2.5.1. *Diamonds*, Armin Greder

Presentazione e analisi dell'albo illustrato

Diamonds (Greder, 2020) è un albo illustrato scritto da Armin Greder, autore attento ai temi sociali, nato in svizzera nel 1942 ed emigrato in Australia. È stato pubblicato nella versione inglese [Figure 35] da A & U Children e in quella italiana, tradotto in *Diamanti*, da Orecchio Acerbo nel 2020.

Il libro ha un formato orizzontale e la copertina è di cartone rigido. La storia viene raccontata in 36 pagine e viene descritta nella quarta di copertina come: “ A powerful parable that explores how the desire for endless riches perpetuates chains of inequality and corruption” in quanto tratta concetti e tematiche quali: la relazione ricchi-poveri, bianchi-neri, deboli-potenti, disuguaglianza, corruzione, sfruttamento, lavoro minorile, diritti negati, e guerra.

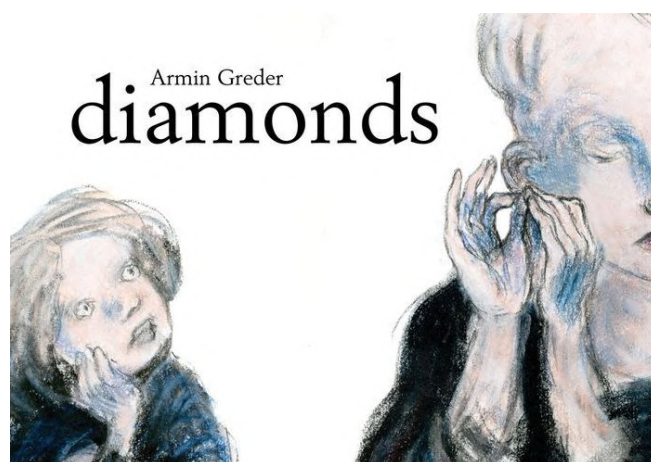


Figure 35 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

Il libro *Diamonds* narra il processo di produzione e commercializzazione dei diamanti, dalle miniere in Africa agli orecchini di una signora di origine europea.

Greder racconta questo partendo dal dialogo fra una bambina e la madre che sta finendo di prepararsi per uscire la sera. La storia raccontata vede come protagonista Carolina, una bambina bianca che osserva la mamma mettersi gli orecchini di diamanti mentre si prepara per un'occasione in abito elegante, e curiosa chiede quanto siano costati gli orecchini. La mamma non lo sa; lo zio Winston li ha regalati a lei "perché mi ama molto". Le domande veloci di Carolina e le risposte secche e brevi della mamma rivelano che Winston li ha acquistati ad Anversa, in Belgio, ma i gioielli sono stati estratti in

Africa, da dove proviene Amina, la loro tata nera. Quando Carolina scopre che, sebbene i Diamanti si trovino in Africa, Amina non ne possiede, la mamma interrompe bruscamente le domande, afferra la sua pochette e se ne va. Dopo che Amina l'ha messa a letto, Carolina sogna, e nel sogno prende avvio la storia di Amina e/o di altre come lei mentre scavano in una miniera di diamanti, dove uomini armati uccidono e brutalizzano i minatori, e una sequenza di scene in bianco e nero che rappresentano il viaggio dei gioielli, che passano attraverso molti intermediari, ognuno dei quali riceve una parte dei profitti. Alla fine, gli orecchini finiscono nelle mani della mamma in una piccola scatola viola per la sua evidente gioia. La storia si conclude facendo ritorno a Carolina che si risveglia piangendo e trova accanto a lei Amina, non la mamma, a consolarla. La madre, una volta tornata, si limita a chiedere “Che succede? Perché Carolina sta piangendo?” e Amina in risposta le dice “Non si preoccupi, signora. È stato solo un incubo”.

L'autore chiude il racconto ponendo fine al dialogo con questa risposta di Amina ma, questo finale, possiamo considerarlo come un finale aperto in quanto c'è da chiedersi se sia stato davvero soltanto un incubo o se Amina avrebbe potuto dare una risposta diversa [Figure 36].



Figure 36 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

La vera conclusione a cui si desidera condurre il lettore è comunicare che la situazione che Carolina vede nel sogno non è soltanto un incubo e c'è motivo di preoccupazione reale.

Questo è un albo illustrato che potremmo definire quasi un silent book se non fosse per la breve porzione di testo sottoforma di dialogo presente all'inizio, tra la madre e

Carolina, e alla fine, tra la madre e Amina. Il dialogo, con domande e risposte, presenta frasi brevi e veloci accompagnate da illustrazioni.

Inoltre, questo libro, grazie al testo e alle sue tavole illustrate, permette di sviluppare sia la lettura efferente che (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018), “si focalizza sulla comprensione del significato del testo”, e sia quella estetica, “valorizza l’incontro affettivo tra autore e lettore e dà ampio spazio all’emotività, attraverso il processo di interpretazione”. Questa doppia prospettiva offre ai lettori un'esperienza ricca e stimolante, che incoraggia sia la riflessione critica sia l'esplorazione delle emozioni legate al testo.

Le illustrazioni sono state realizzate con la tecnica del carboncino compresso e pastello su carta e si presentano singolarmente in una facciata e/o si estendono per entrambe le pagine. I colori usati sono scuri nei toni del blu e del nero. Viene messa in risalto la carnagione chiara di Carolina e della madre rispetto alla carnagione più scura di Amina e degli altri come lei.

L'unico oggetto colorato è la piccola scatola di colore viola contenente gli orecchini di diamanti, e la scelta di tale colore non è banale in quanto il viola è un colore che viene associato alla regalità, alla nobiltà e al lusso [Figure 37].



Figure 37 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

Maria Nikolajeva (2013/14) individua nelle illustrazioni dei picturebooks, e “specialmente in quelli privi di testo verbale, un’importante funzione di coinvolgimento emotivo e di maturazione di attitudini empatiche, utile per trasmettere emozioni forti, per la cui espressione l’uso delle parole sarebbe insufficiente o inadeguato”(p.4) e, infatti, queste illustrazioni [Figure 38] con questi colori cupi e tetri catturano la devastazione e l’avidità che si cela dietro al commercio dei diamanti e ne accrescono l’effetto emotivo di tristezza e paura.



Figure 38 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

Questo libro di Greder, pubblicato con il sostegno di Amnesty International, si conclude con due interventi significativi che fanno il punto sulla questione dei diamanti insanguinati e l’impegno di coloro che si battono per i diritti.

Francesco Boille, giornalista e critico, ha esaminato attentamente le illustrazioni degli schiavi [Figure 39] e ha condiviso le sue riflessioni a riguardo:

In his drawings of the slaves, a kind of swirl bursts forth from the page, with graphic and pictorial signs combining to form a magma as black as lava, directly emanating from the earth and originating in the most deep-seated human exploitation. These lava-signs are as viscous as they are coarse, meticulously planned yet at the same time spontaneous, at once prickly and soft. Greder is also careful to let the images, the panels, the sequences, breathe. This is a golden rule of comics, even in the apparently illustrative work of masters like Sergio Toppi or Dino Battaglia. Greder works through graphic subtraction, by setting figures against a backdrop of white⁵.

⁵ Commento di Francesco Boille in Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.



Figure 39 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

Riccardo Noury, rappresentante dell' Amnesty International Italy, a proposito della tematica affrontata commenta:

The advertising slogan 'A diamond is forever' is famous, and it no doubt made the fortune of the advertising agency who came up with it. In this case, the adverb refers not only to the durability of the product, but also and above all to the idea of an eternal connection between the giver and the receiver. Much less widely known is the fact that the lives of the people who mine diamonds can be ruined forever: due to the danger and precariousness of makeshift mines, the tender age of those who descend into them, and the dust they inhale, which sticks like a coating to the inside of their lungs. The Democratic Republic of the Congo is the most glaring example of all this. But elsewhere, in Africa and beyond, diamonds have financed wars, and been exchanged for weapons. That is what lies at the heart of Carolina's nightmare⁶.

Questa citazione suggerisce che dietro il luccichio dei diamanti c'è una realtà meno glamour e spesso tragica che coinvolge la vita di coloro che partecipano alla loro estrazione, portando alla luce le complesse implicazioni etiche dell'industria dei diamanti: da una parte vi è "Un diamante è per sempre" e dunque si enfatizza la durabilità del prodotto e l'idea di un legame eterno tra chi dona e chi riceve; dall'altro lato, vi è l'oscura realtà legata all'estrazione dei diamanti, sottolineando le condizioni pericolose e precarie delle miniere improvvisate, l'età giovane dei lavoratori e gli impatti sulla loro salute dovuti alla polvere inalata. Si fa riferimento anche alla connessione tra l'industria dei

⁶ Commento di Riccardo Noury in Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

diamanti e conflitti armati, evidenziando come in alcuni casi i diamanti siano stati utilizzati per finanziare guerre e scambiati per armi.

Come possiamo notare dall'illustrazione [Figure 40] non solo uomini e donne sono coinvolte nel lavoro forzato ma anche i bambini, bambini adultizzati.



Figure 40 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

Noury continua affermando che “As soon as a boy or a girl staggers back up to the surface, the supply chain begins: it is made up of unscrupulous profiteers, each taking a cut of the proceeds. This chain ends, in Europe or elsewhere, at the precise moment when an uninformed purchaser chooses a diamond as a gift”. Viene dunque evidenziato il tragico ciclo che circonda l'industria dei diamanti mettendo in luce il legame diretto tra la fatica e la sofferenza dei giovani lavoratori nelle miniere e il consumismo sfrenato che spesso caratterizza l'acquisto di gioielli di lusso come i diamanti.

Nelle donne, negli uomini e nei bambini coinvolti nel lavoro in miniera e illustrati in questo libro sono evidenti le cattive condizioni di vita e di lavoro in cui si ritrovano incatenati, ed è chiaro lo sfruttamento lavorativo e la privazione di diritti; mentre, un po' meno evidente ma altrettanto importante sono da sottolineare le condizioni di Carolina.

La bambina protagonista del libro *Diamonds* è benestante, non viene sfruttata nel lavoro nelle miniere ma è davvero libera? Gode dei propri diritti? Possiamo rispondere che, sebbene in forma chiaramente diversa, no, non è libera e non gode appieno dei propri

diritti. Ad esempio, osservando la relazione genitore-figlio e quindi i comportamenti della madre e il suo rapporto con la figlia Carolina, notiamo che viene meno il diritto all'amore, alla comprensione e protezione dal momento che la madre pare ignorare la figlia, non le dedica nemmeno un po' del suo tempo avendo fretta di uscire e lascia questi compiti alla domestica Amina. Viene meno il diritto di Carolina all'ascolto, il diritto alla libertà d'espressione e all'informazione e lo possiamo notare in particolare in questa illustrazione [Figure 41] quando, Carolina rivolta verso la madre chiede spiegazioni e la madre interrompe bruscamente le sue domande "Basta così ora. Amina ti metterà a letto. Fai la brava" zittendola, non degnandola di risposta e dandole ordini fino poi a girarsi e andarsene.



Figure 41 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

Nonostante i numerosi spunti di riflessione che questo libro propone è stato anche oggetto di critiche. Occorre una semplice ricerca su internet e tra le diverse recensioni del libro in questione affiorano commenti come questo: “show this to your kids if you wanna traumatise them early”⁷, persone che disprezzano il libro ritenendolo non adatto ai bambini in quanto presenta illustrazioni cupe che “incutono timore e possono spaventare i bambini” e per la trama che risulta essere di difficile comprensione, quando invece ha una forte valenza educativa.

A chi si chiede se questo libro sia davvero destinato a un pubblico giovane, Greder, in un' intervista (Orecchio Acerbo Editore, 2024), risponde: “Io preferisco scrivere

⁷ Commento di un lettore di Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books presente su Goodreads.it

pensando alla storia che deve essere raccontata. A chi si rivolga il libro e a quale fascia d'età è destinato, lascio che lo decida l'editore, e, soprattutto, i lettori”.

Il problema non sono i destinatari troppo giovani, non è il libro e la storia in sé raccontata, il vero problema sono gli adulti che, si sentono a disagio dalle domande della figlia, si vergognano di raccontare una simile realtà ai propri figli e quindi preferiscono non assumersi la responsabilità di questo problema.

Non si può negare la presenza di immagini scure che suscitano emozioni angosciose, ma non per questo dobbiamo privare il bambino di fare esperienza di storie tristi e drammatiche dal momento che, anche se non si vuole, anche queste sono presenti nella vita di tutti i giorni e non si possono ignorare, anzi, bisogna saperle affrontare. Poterne parlare con i bambini tramite i personaggi di una storia è un modo per avvicinarsi lentamente a certe tematiche in un ambiente protetto (es. lettura con i compagni a scuola) dove ci si possono scambiare opinioni e domande in modo da affrontare questi problemi insieme. Ecco dunque l'importanza di raccontare questa storia, di parlare del lavoro minorile e dei diritti dei bambini, di comprendere e assumere diversi punti di vista ed educare e informare su questi temi fin dalla scuola primaria.

Io ho scelto di proporre questo libro agli alunni di quarta primaria perché, come ho osservato durante la prima settimana di tirocinio quando gli alunni hanno trattato il tema “somiglianze e differenze di genere”, ritengo che i bambini siano perfettamente in grado di comprendere anche il mio tema e questo libro sul lavoro minorile, se noi adulti offriamo loro i giusti mezzi per farlo.

Greder stesso utilizza un linguaggio verbale e/o iconico non sempre esplicito per costringere il lettore a porsi domande e darsi spiegazioni, permettendo così all'adulto o al docente di proporre una serie di strategie finalizzate a una comprensione più profonda, e allo stesso tempo individualizzata, del testo. In questo libro, infatti, l'autore è un regista che crea la storia ma non scrive per lasciare che siano i bambini a narrare la storia con le loro parole. Per questo motivo, come successivamente vedremo, ho proposto agli alunni un'attività di analisi delle illustrazioni e scrittura.

Inoltre, considerato che stavo operando in lingua inglese con dei bambini madrelingua norvegese, questo albo illustrato rappresenta il modo più efficace per superare le barriere linguistiche dal momento che tutti possono leggere e comprendere la

storia interpretando le sue illustrazioni. Inoltre, questo libro consente di sviluppare il pensiero critico poiché richiede di muoversi avanti e indietro tra le pagine, un gesto fondamentale nell'interazione con i libri senza parole. Attraverso questo processo esplorativo, i lettori sono spinti a formulare ipotesi, anticipare sviluppi e poi valutare e correggere le proprie interpretazioni, contribuendo così allo sviluppo delle loro capacità narrative e cognitive.

Possibili implicazioni didattiche

Il primo passo fondamentale per comprendere un racconto consiste nel ricostruirne la trama. È sempre utile, però, formulare ipotesi sull'argomento del libro prima di iniziare la lettura. La copertina, come abbiamo appreso, svolge un ruolo cruciale poiché è (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018) “il ‘luogo’ di primo impatto con il racconto, è la sua presentazione. È ricca di indizi, testuali e iconici, che possono fornire informazioni esplicite e inferite sul testo stesso” (p.64). È una porta attraverso la quale dà il benvenuto al lettore, già da questa soglia si possono ottenere informazioni circa ciò che ci aspetta all'interno, oltre che a coinvolgere immediatamente il lettore in modo tale che diventi un partecipante attivo e non soltanto un ascoltatore passivo della storia, invitandolo a fare ipotesi e anticipazioni su quel che leggerà.

Un esempio concreto di questa approccio è osservabile nella copertina in esame, dove due figure, una bambina e una donna, appaiono: si presume che siano madre e figlia, anche se non sembrano avere una relazione stretta. La bambina osserva la donna con occhi spalancati, mentre la donna sembra ignorarla, concentrata nell'atto di indossare degli orecchini, forse di diamanti, in sintonia col titolo. Utilizzare la metodologia del brainstorming potrebbe essere un modo per ricavare le parole chiave e formulare idee sul libro. Dopo una prima lettura, la ricostruzione della vicenda si configura quindi come il primo passo essenziale per la comprensione, soprattutto come in questo caso con un silent book di questo tipo. Un'ottima strategia è quella di far scrivere agli studenti una didascalia per ogni coppia di tavole “mute”. Così facendo, oltre a ricostruire la storia, lo studente viene invitato a nominare e, inevitabilmente, a iniziare a interpretare ciò che vede. Al termine, vista l'importanza di questo albo si consiglia una rilettura del libro ma questa volta con le descrizioni e quindi con le parole scelte dagli alunni. Questa attività potrebbe essere resa più dinamica con una “gallery walk”, una passeggiata in galleria, una

passaggiata, in questo caso, tra le pagine del libro appese alle pareti dell'aula; metodologia didattica che coinvolge gli studenti nel processo di apprendimento, l'interazione tra gli studenti e la loro partecipazione attiva nella scoperta di nuovi contenuti, offrendo un'opportunità per sviluppare abilità critiche-analitiche e incoraggiando la discussione e la riflessione.

Oltre a dare una descrizione oggettiva alla storia è importante parlare anche delle emozioni e sensazioni, infatti, come sostiene L.M. Rosenblatt (1982):

for continuing the focus on what has been seen, heard, felt, teachers have successfully provided the opportunity for various forms of non- verbal expression or response: drawing, painting, playacting, dance. Such activities can, however, offer an aesthetic means of giving form to a sense of what has been lived through in the literary trans- action. This can give evidence of what has caught the young reader's attention, what has stirred pleasant or unpleasant reactions. This can lead back to the text. (p. 268)

A questo proposito, un'altra attività che si potrebbe proporre, e che purtroppo personalmente non ho svolto per mancanza di tempo, consiste nel scegliere una pagina silenziosa e far descrivere dettagliatamente agli alunni non solo ciò che sta accadendo e quindi cosa vedono con la vista come osservatori esterni ma anche le sensazioni e quindi ciò che sentono con l'udito, con il tatto, con l'olfatto, con il gusto, e quindi con tutti i cinque sensi, come osservatori interni alla scena.

Una scena in particolare può essere quella in cui ci sono gli schiavi costretti al lavoro in miniera, che stanno scappando dagli uomini armati [Figure 42]:



Figure 42 Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books.

L'attività potrebbe far emergere le seguenti riflessioni: con l'udito sento il suono dei colpi di pistola e le urla degli schiavi, con il gusto sento le lacrime, il sudore, il sangue, con il tatto sento la terra ruvida sotto i piedi, e così via. Al termine potrebbe essere interessante chiedere agli alunni di concentrarsi sui suoni ricavati e, in piccoli gruppi, animare creativamente con suoni, rumori, voci, body percussion e movimenti la pagina silenziosa rendendola così rumorosa di fronte agli alunni. Questa attività, oltre a far interagire attivamente e creativamente gli alunni tra di loro e con il libro, permette agli studenti di immaginarsi nella scena, a porre attenzione a quel che accade e a quel che li circonda e a sperimentare più punti di vista entrando nei ruoli dei personaggi coinvolti pensando così anche alle emozioni e sensazioni che potrebbero provare. Le illustrazioni vengono descritte in modo oggettivo e soggettivo da ogni alunno che ha la possibilità di confrontarsi con i pari e con l'insegnante approfondendo così la storia.

2.5.2. *The Ice Sea Pirates*, Frida Nilsson

Presentazione e analisi dell'albo illustrato

The Ice Sea Pirates [Figure 43] è un libro di narrativa di genere fantasy scritto da Frida Nilsson, una delle più importanti scrittrici svedesi per bambini contemporanee, nata in Svezia nel 1979, e illustrato da David Barrow. È stato pubblicato in inglese da Geko

Press nel 2017 e, prima, nella versione originale svedese, con il titolo *Ishavspirater*, da Natur & Kultur nel 2015.

Il libro, nella versione inglese, ha un formato verticale e la copertina è flessibile e gommata al tatto.

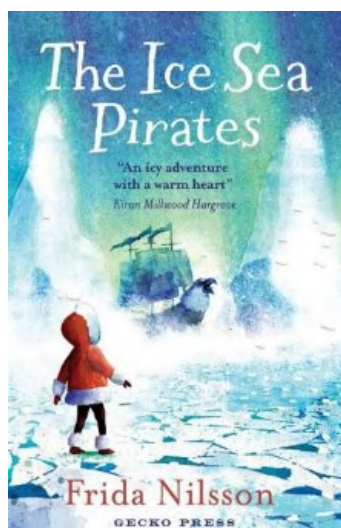


Figure 43 Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press.

Prendendo come riferimento la versione in lingua inglese (da me utilizzata a tirocinio), la storia viene raccontata in 361 pagine e, tra i diversi commenti, viene descritta nella seconda di copertina come: "...an epic story of sisterhood, courage and the importance of staying humane in a cruel adult world"⁸ in quanto tratta dello sfruttamento delle risorse ambientali, delle violenze su animali e bambini e del lavoro minorile, e come tutto questo si supera con la speranza e la volontà di cambiare le cose, la determinazione e il coraggio.

All'interno del libro le illustrazioni sono poche e in bianco e nero. All'inizio è stata riportata una mappa geografica che mostra dove prende luogo la vicenda, l' Ice Sea, in modo da invitare il lettore stesso a prendere parte di questa avventura, oltre che a fornire dei riferimenti spaziali dei vari incontri che vedono coinvolta la protagonista. Il testo presenta dialoghi e descrizioni, ed è suddiviso in 49 brevi capitoli.

La protagonista di questo libro è Siri, una bambina di dieci anni, che vive nell'immaginario Ice Sea e che si trova a intraprendere un lungo e difficile viaggio nel

⁸ Expressen, commento nella seconda di copertina in Nilsson, Frida. *The Ice Sea Pirates*. Geko Press, 2017.

mar Glaciale per salvare la sorellina Miki rapita da un crudele pirata, il Capitano Whitehead, noto per rapire bambini e portarli nella sua miniera di diamanti per farli lavorare incessantemente per lui. Il padre, distrutto per la perdita della sua bambina, decide di andare a recuperarla, ma Siri, terrorizzata dal fatto che sua sorella sia stata portata via, coraggiosamente parte da sola alla sua ricerca.

Siri intraprende un'avventura solitaria, un viaggio verso l'ignoto. Lungo il percorso, affronta pirati, lupi, sirene e situazioni insidiose, incontrando personaggi loschi desiderosi di farle del male e addirittura di eliminarla.

La narrazione affronta il delicato tema dello sfruttamento dei bambini, degli animali e della natura. La protagonista, Siri, e il lettore scoprono quanto possano essere malvagi gli esseri umani. Siri si distingue per il suo coraggio, la lealtà, la disposizione a fare sacrifici, l'intelligenza, la perseveranza e un profondo rispetto per ogni forma di vita e rimane ottimista anche di fronte a tutta la crudeltà e durezza del mondo che deve affrontare. Verso la fine della storia, anche lei viene catturata e costretta a lavorare nelle miniere con sua sorella e gli altri bambini. Tuttavia, riesce a sconfiggere il malvagio Whitehead, che viene ucciso da un lupo bianco maltrattato, e lei salva tutti i bambini, portandoli in salvo.

Come analizzato da Goga (*Interspecies Encounters: An eco-Ethical Approach* a Frida Nilsson's *Ishavspirater*, 2020), nel corso di questa storia, Nilsson esplora tematiche etiche, tra cui il valore delle diverse forme di vita e l'importanza di adottare uno stile di vita sostenibile.

Nonostante la scarsa presenza fisica del padre di Siri, emerge come un aiutante significativo e una guida morale fondamentale per Siri quando si trova sola sul mare Glaciale. Un esempio eloquente di questo legame si verifica a pagina 91, quando Siri si trova ospite in una capanna di una signora. Quest'ultima, lascia invecchiare la carne in eccesso e offre a Siri una pelliccia per scaldarsi. La risposta di Siri, richiamando l'etica del padre, sottolinea il principio che “Humans should not take more from nature than they absolutely need, otherwise they are greedy” (Nilsson, 2017, p. 91).

Questo episodio rivela la profonda influenza delle convinzioni del padre di Siri sulla sua visione del rapporto tra gli uomini e l'ambiente circostante. In un altro momento significativo, Siri rifiuta l'invito a cacciare della donna e le rivolge

queste parole: "If you hunt wolves for money, you're no better than Whitehead. You're just the same". La donna cerca di giustificare le sue azioni dicendo: "there's a huge difference between hunting wolves for money and hunting people for it" (Nilsson, *The Ice Sea Pirates*, 2017, p. 106-107). Un ulteriore tema emerso è la giustificazione delle azioni malvagie da parte di chi le compie. Siri, prima di andarsene, risponde alla donna: "and people are the ones who've decided that, aren't they?" (p.107).

Questa risposta suggerisce una riflessione profonda sulla responsabilità individuale e sulla percezione umana del bene e del male. L'interazione mette in evidenza la complessità delle decisioni etiche e la soggettività nell'interpretare ciò che è accettabile o meno.

Quando Siri raggiunge finalmente la miniera, si svela che non si trattava di una miniera di diamanti, bensì di carbone. Questo evento rimanda a un capitolo importante della storia svedese, in cui l'estrazione di carbone è stata un'attività significativa in diverse regioni nel corso degli anni. Nel corso del tempo, la Svezia ha interrotto completamente l'estrazione di carbone, portando alla chiusura delle miniere, e concentrando le proprie risorse su fonti di energia più sostenibili.

Negli estratti selezionati notiamo come viene descritto e illustrato il lavoro in miniera. Per prima cosa, a Siri viene fatta la domanda se è in salute e le viene detto che più è forte e più sono le possibilità di sopravvivenza, mentre i piccoli più deboli non durano a lungo. Siri osservando la miniera e l'oscurità che la circonda nota dei piccoli bambini impegnati a riempire il loro cesto di carbone e li descrive come fantasmi, pallidi, sporchi ed esausti con le schiene a pezzi distrutti dal carico di lavoro [Figure 44].

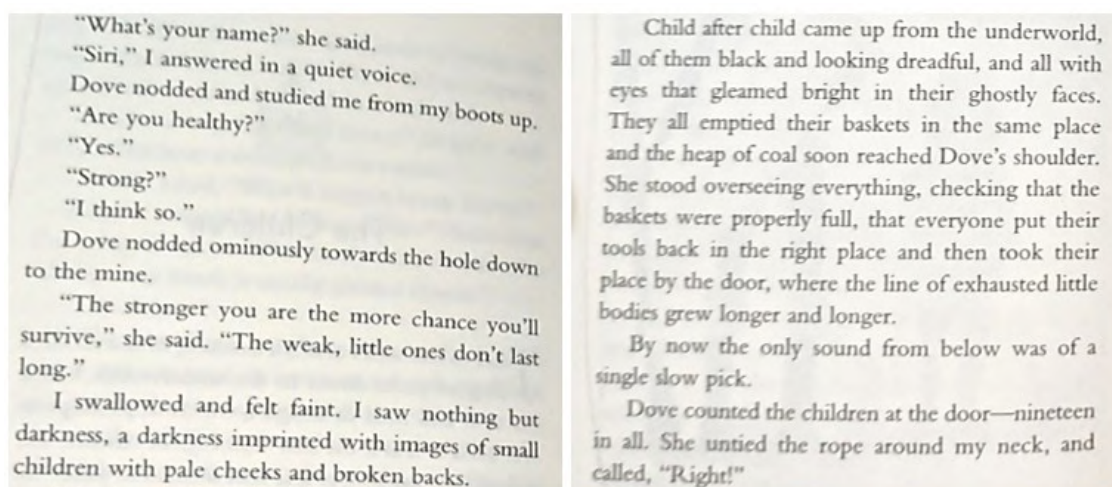


Figure 44 Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press.

Le viene spiegato in cosa consiste esattamente il lavoro, descrivendolo in questo modo: al mattino ognuno ha un cesto, una lanterna e un piccone [Figure 45].



Figure 45 Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press.

Si deve scendere nella miniera con una sorta di ascensore e, una volta arrivati nel fondo ci si inginocchia e a gattoni si procede per le gallerie e i cunicoli sotterranei. Si dovrà lavorare con il proprio piccone per scavare e poi riempire il cesto di carbone continuando così finchè “you were on the verge of madness” (si raggiunge l’orlo della follia) e, soltanto quando il cesto è pieno si ha il permesso di uscire. Il cesto si deve caricare sulla schiena e si striscia fuori dal cunicolo e si risale dalla miniera [Figure 46].

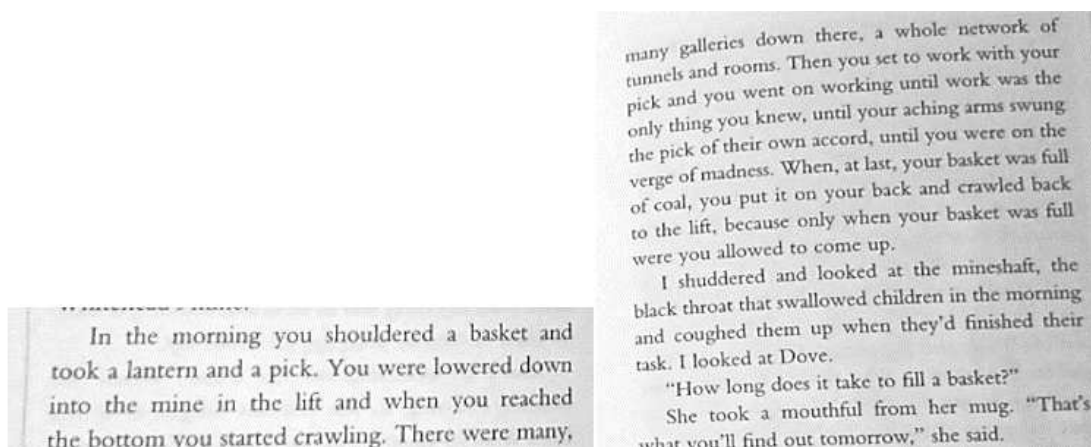


Figure 46 Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press

Nel dialogo tra Whitehead e Siri, il pirata le rivela di aver costruito una macchina per la creazione di diamanti, e spiega che nella sua miniera stanno cercando un pezzo di carbone in grado di resistere alle estreme pressioni e temperature generate dalla sua macchina, dal momento che tutti i pezzi testati si erano ridotti in cenere o polvere.

Questa difficoltà nella ricerca è la ragione per cui ha bisogno di manodopera per continuare gli scavi e a perseguire la scoperta del componente ideale in grado di dargli diamanti, e dice a Siri "I've often dreamt of the child who will find that piece for me. My dreams cannot be wrong. That's why you must go on digging". Siri medita sul fatto che Whitehead non si rendeva conto di essere malvagio; credeva che la miniera e i bambini che vi lavoravano fossero finalizzati a una causa giusta, e riflette che probabilmente, all'inizio, ciò potrebbe essere stato vero, ma in qualche modo lungo il percorso era diventato malvagio. Il fatto che Whitehead non comprendesse questa trasformazione rendeva la situazione ancora più terrificante. Siri afferma di odiarlo perché stava sfruttando i bambini trattandoli come se fossero animali e gli animali come se fossero oggetti. L'atteggiamento rispettoso di Siri verso gli animali non umani sembra mettersi in discussione quando si trova di fronte ai bambini della miniera. Infatti, essi si comportavano "come animali", un'espressione basata su una comprensione gerarchica che vede gli animali un livello inferiore rispetto agli umani sottolineando la presunta superiorità umana sulle altre creature viventi. Dopo la battaglia finale, con la sconfitta di Whitehead e il salvataggio dei bambini, un bambino stringe la mano a Siri per ringraziarla. Siri riflette che forse questo gesto significa che gli "animali" della miniera di Whitehead stiano tornando a essere considerati umani.

Siri, attraverso questi incontri e confronti, rafforza la sua autostima e le sue convinzioni raggiungendo una posizione finale come ecocittadina sempre più in evoluzione (Goga, 2020). Non solo manifesta consapevolezza e sensibilità verso la natura, ma comprende veramente la necessità per gli esseri umani di abbandonare la posizione di dominio nei confronti degli altri esseri viventi, per adottare una prospettiva di uguaglianza e interazione umile con loro. Il libro suggerisce alcune posizioni preferibili nei confronti della natura, degli animali e delle persone, senza però esprimere un giudizio eccessivo verso coloro che, come i bambini nella miniera, potrebbero avere bisogno di più tempo per elaborare le nuove intuizioni acquisite. Ciò evidenzia una comprensione

empatica della complessità del cambiamento individuale e sociale, lasciando ampio spazio per il processo di crescita e apprendimento di ciascun individuo.

Possibili implicazioni didattiche

Questo libro, per i messaggi che veicola, può essere utilizzato per proporre diverse attività. Una prima possibile attività potrebbe essere quella di far analizzare agli alunni, singolarmente o in gruppo, le copertine in modo da ricavare già alcune informazioni e renderli fin da subito partecipanti attivi. Analizzando la copertina e il titolo che funge da “organizzatore anticipato” (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018, p. 71), si possono trarre varie informazioni che consentono di formulare ipotesi sulla trama. Inoltre, se il libro, come in questo caso, è stato pubblicato da editori differenti in lingue diverse potrebbe essere interessante effettuare una comparazione delle copertine, analizzando somiglianze e differenze nell’illustrazione e nel titolo.

Osservando la copertina del libro in lingua inglese [Figure 47] notiamo che nell’illustrazione, è presente un tipico paesaggio nordico con una bambina, presumibilmente la protagonista, che percorre un mare attraverso lastre di ghiaccio, mettendo in evidenza la precarietà, la pericolosità e il suo coraggio. In lontananza, tra gli iceberg, si intravede una barca con la prua a forma di testa di rapace. Questi elementi chiave suggeriscono la presenza nella storia di umani, animali e natura. I colori sono luminosi e vividi come il bianco brillante del ghiaccio con dettagli argentati e lo sfondo con un cielo illuminato dall’aurora boreale nei toni del celeste e del verde.

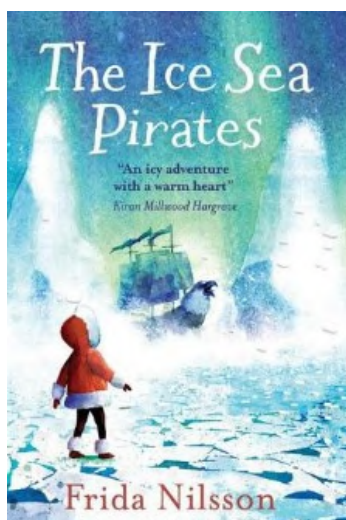


Figure 47 Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press.

Quest'altra edizione [Figure 48], anch'essa in lingua inglese, mantiene gli elementi chiave della copertina precedente, come il mare ghiacciato, la barca, il rapace e la bambina. Tuttavia, la composizione è diversa: la bambina non dà le spalle al lettore, ma si rivolge verso di lui, reggendo una lanterna luminosa, quasi a invitare il lettore a seguirla nell'avventura. Inoltre, il titolo è integrato nella rappresentazione di una luna piena, un simbolo spesso associato in alcune tradizioni popolari o mitologie come preannuncio di creature leggendarie o eventi considerati sinistri.

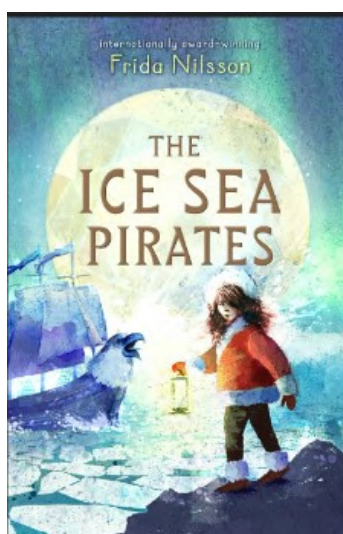


Figure 48 Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press.

La versione italiana (2017) [Figure 49], intitolata *L'isola dei bambini rapiti*, non solo cambia il titolo, introducendo già il concetto di "bambini rapiti", un'informazione non immediatamente visibile nella copertina della versione inglese, ma modifica anche l'illustrazione rendendola più grafica. I colori sono più accesi e, in un certo senso, meno tenebrosi e magici rispetto alle due copertine precedenti. La scena sembra svolgersi di giorno, senza l'aurora boreale, e in un paesaggio che sembra meno nordico, meno caratteristico dell' "Ice Sea". In questa copertina, la bambina appare più guardinga, in osservazione nascosta dietro una parete di ghiaccio. Viene inoltre mostrato un altro personaggio, un pirata malvagio viste le armi che tiene in mano, probabilmente Whitehead. Sia dal titolo e sia dall'illustrazione, rispetto alle copertine precedenti, riusciamo a identificare più informazioni che vanno già a anticipare parte della storia.



Figure 49 Nilsson, F. (2017). *L'isola dei bambini rapiti*. Milano: Feltrinelli.

Un'atmosfera completamente diversa caratterizza la versione danese (2016). Questa copertina è più cupa e spaventosa [Figure 50].

L'immagine presenta ancora la bambina rivolta verso il mare, che ora non è più ghiacciato, e una piccola barca che si allontana con altre persone a bordo non identificabili. Riusciamo a identificare meno dettagli e informazioni.



Figure 50 Nilsson, F. (2016). *Ishavspirater*. Helsingør, DK: ABC Forlag.

Infine, ecco come si presenta la versione originale svedese, *Ishavspirater* (2015), successivamente tradotta anche in norvegese [Figure 51]. La bambina è frontale, osserva il lettore, mentre dietro di lei il mare è agitato rappresentato con pennellate veloci e scure,

con scogli che presentano alberi grigi. In lontananza, si profila una barca all'orizzonte, e sullo sfondo si estende un cielo stellato.



Figure 51 Nilsson, F. (2015). *Ishavspirater*. Stockholm, SE: Natur & Kultur.

Dopo aver analizzato le copertine si può passare alla lettura del libro e all'analisi critica di quanto viene narrato. Ad esempio, a pagina 18 e 19, c'è un dialogo tra Siri e Miki che parla dei bambini rapiti e portati a lavorare in miniera che può essere proposto come spunto di riflessione ai bambini. Se i bambini non conoscono l'intera storia e viene fornito soltanto un estratto, al fine di rendere il dialogo più comprensibile senza dover leggere l'intero capitolo, può essere contestualizzato e rivisitato dall'insegnante prima di essere consegnato agli alunni. [Figure 52].

Extract from: *The Ice Sea Pirates*, F.Nilsson

A: «What happens to children who are taken to Whitehead island? What do they have to do there?»

B: «Whitehead has a **mine**, a great chasm in the earth».

A: «What kind of mine?»

B: « No one knows. But they say it's a diamond mine! And there are masses of **diamonds** in the ground. They also say he has a **prison warden** who guards all the children.»

A: «But why...why does he need children to work there? Why can't he have adults?»

B: «No one really knows. But just imagine **crawling** round in the dark from morning till night. With a **pick** in your hand and your knees all bloody. Children aren't likely to last long in the mine. Either their backs break from the loads they have to carry or the damp gives them lung disease. Or the darkness drives them so mad that they give up.»

A: « To be kidnapped by pirates and taken to that mine is the worst thing that can happen to a child».

Figure 52 Dialogo liberamente tratto da: Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press (pp.18-19)

I bambini in coppia possono leggere il dialogo drammatizzandolo. Le parole evidenziate in giallo sono termini specifici connessi al lavoro in miniera che possono essere discussi con gli alunni andando a creare un glossario illustrato, soprattutto se si sta lavorando con alunni la cui lingua madre non è l'inglese.

Un'attività differente che si può proporre in alternativa è quella di far realizzare un disegno nel quale gli alunni devono rappresentare come immaginano possa essere la vita di un bambino in una miniera al fine di riflettere su perché "to be kidnapped by pirates and taken to that mine is the worst thing that can happen to a child" come possiamo leggere nel testo. I disegni possono essere appesi per poi avviare un dialogo significativo con gli alunni chiedendo loro di raccontare il proprio disegno e commentare quello dei compagni. Possono essere fornite delle domande guida, ad esempio: i bambini rappresentati nei vostri disegni possono andare a scuola? Hanno una casa confortevole e una famiglia amorevole? Possono giocare? Sono liberi? In modo da ragionare e introdurre il tema dei diritti. Oppure, possono realizzare un'attività sulla scrittura creativa: ogni bambino può scambiare il suo disegno con un altro e scegliere o un particolare elemento/personaggio o un sentimento/emozione e descriverlo in modo molto dettagliato. In questo modo gli alunni possono creare un libro di classe sul tema del lavoro minorile con i loro disegni e pensieri da sfogliare e leggere insieme.

Ho scelto questo libro perché mi permetteva di presentare il tema del lavoro minorile con un approccio e un punto di vista diverso rispetto a come viene presentato in *Diamonds*. Sia *The Ice Sea Pirates* e sia *Diamonds* hanno come protagoniste due bambine, Siri e Carolina, ed entrambe le storie raccontano lo sfruttamento, le violenze e il lavoro in miniera di uomini, donne e in particolare bambini. Tuttavia, quando confrontiamo come queste due bambine affrontano il problema, emergono differenze significative. Carolina è ignara di quanto realmente accade intorno a lei. Pur ponendo domande e cercando di conoscere la verità, le vengono negate le risposte adeguate e non c'è relazione con la madre. Al contrario, Siri sa cosa succede nel mondo, ha molta più esperienza e sa come cavarsela, oltre che avere una figura genitoriale adulta che la sostiene e le impartisce dei valori. In questo caso, il libro rappresenta come una bambina

di dieci anni come Siri possa essere una voce attiva e influente, contribuendo attivamente alla sua comunità e al cambiamento.

Le attività proposte mirano a coinvolgere gli studenti in modo più attivo e partecipe. Si cerca di stimolare il loro coinvolgimento attraverso riflessioni, analisi critiche, discussioni con i compagni e con l'insegnante, nonché attraverso la creazione di disegni e testi scritti che rappresentino il loro personale contributo alla narrazione, permettendo loro di sviluppare una comprensione più approfondita del materiale e di esprimere le proprie idee e opinioni in modo creativo e significativo.

CAPITOLO III

Il lavoro minorile affrontato in classe: la mia esperienza di tirocinio in Norvegia

Ho svolto il mio percorso di ricerca e tirocinio in una scuola primaria a Bergen in Norvegia grazie al progetto Green Dialogues a cui ho partecipato. In particolare, in due classi di quarta, IVA e IVB, ho osservato e condotto un intervento didattico inerente al tema dello sfruttamento minorile per un totale di tre settimane, dal 16 gennaio al 3 febbraio 2023.

3.1 La ricerca e il progetto Green Dialogues

Il progetto Internazionale Green Dialogues dell'anno accademico 2022/2023 rivolto agli studenti del quarto e quinto anno (come me) del mio corso di studi in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova prevedeva 8 borse Erasmus+ Mobilità per lo Studio (4 per la Norvegia e 4 per la Spagna). Questo progetto è nato da una consolidata collaborazione tra la Western Norway University of Applied Sciences, HVL (Norvegia), l'Università degli Studi di Padova (Italia) e l' Universitat Internacional de Catalunya UiC (Spagna). Lo scopo di tale progetto è quello di incrementare e migliorare la ricerca, la mobilità degli studenti e dei docenti, e, attraverso pratiche innovative di insegnamento dialogico, di applicare e condividere prospettive teoriche e didattiche sulla letteratura per l'infanzia rilevanti per rispondere ai 17 obiettivi dell' Agenda 2030 (SDG-Sustainable development goals).

Dopo aver fatto domanda al bando del progetto Green Dialogues ed essere risultata vincitrice alle selezioni, ho avuto la possibilità di trascorrere il secondo semestre del mio quinto e ultimo anno di università (1 gennaio -27 giugno 2023) all'estero, in particolare a Bergen in Norvegia. Lì ho frequentato l'università (HVL) sostenendo lezioni e esami in lingua inglese e norvegese inerenti alla letteratura per l'infanzia, affrontando temi quali l'ecocriticismo e approfondendo l'Agenda 2030, e svolgere il mio percorso di ricerca e

tirocinio in una scuola primaria locale (Minde Skole) sviluppando con gli alunni un intervento didattico sul tema dello sfruttamento del lavoro minorile.

La mia decisione di aderire al progetto Green Dialogues è stata motivata dalle significative opportunità che questo offriva, sia a livello personale che professionale.

In particolare, la mia curiosità era incentrata sulla verifica diretta delle affermazioni che ho spesso sentito dai docenti universitari e lette nei libri di testo: la reputazione del sistema educativo del Nord Europa come più avanzato e moderno rispetto al nostro, con un focus maggiore sulle attività esperienziali e sull'educazione all'aperto, a differenza delle nostre tradizionali lezioni prevalentemente teoriche e frontali.

Questi sono stati alcuni dei motivi che mi hanno spinto a fare domanda, oltre che al mio nutrito interesse generale per la letteratura per l'infanzia e per gli insegnamenti che l'università ospitante mi avrebbe offerto: *Sustainable literacy and environmental children's literature* (15 ECT), e *language learning and sustainable language community* (10 ECT), oltre al corso di *Norwegian for foreign's students* (5 ECT).

3.2 Obiettivo e ipotesi di ricerca

Durante la mia esperienza di insegnamento presso la Minde Skole, una scuola primaria a Bergen, ho affrontato il tema dello sfruttamento del lavoro minorile, argomento analizzato in questo elaborato e ulteriormente supportato e valorizzato grazie al coinvolgimento nel progetto *Green Dialogues*. La mia ipotesi di ricerca, e quindi la domanda che mi ero posta all'inizio del mio percorso, era la seguente: "Come viene rappresentato il lavoro minorile nei libri per bambini? E come si può strutturare un percorso didattico per sensibilizzare degli alunni di una scuola primaria e dialogare con loro sul tema del lavoro minorile?". Di conseguenza, l'obiettivo che mi ero prefissata era comprendere se, attraverso l'uso appropriato di opere letterarie in classe e un approccio dialogico ed ecocritico, i bambini potessero affrontare e discutere un tema attuale raramente trattato in classe, come lo sfruttamento del lavoro minorile.

Per realizzare ciò, ho inizialmente osservato le lezioni della docente tutor e gli alunni, considerando il nuovo contesto in cui operavo. Successivamente, in accordo con l'insegnante, ho progettato il mio percorso didattico, che poi sono andata a condurre con

gli alunni. Il mio progetto si propone come un primo passo, un primo approccio con i bambini su questo tema delicato.

La decisione di affrontare questo tema in Norvegia, è basata sul fatto che, sebbene sia ampiamente riconosciuto che la Norvegia, insieme al Nord Europa in generale, sia culturalmente ed economicamente più avanzata in alcuni aspetti rispetto ad altre regioni del mondo, è importante affrontare la questione del lavoro minorile anche in contesti considerati moderni e progressisti come questo. La Norvegia, nota per i suoi elevati standard di lavoro e una solida protezione dei diritti dei lavoratori attraverso leggi rigorose e un sistema di regolamentazione ben sviluppato, non è immune al problema del lavoro minorile. Pertanto, è cruciale concentrarsi su tali contesti avanzati per combattere efficacemente questa pratica, anziché concentrarsi esclusivamente sui paesi in cui il lavoro minorile è più diffuso.

Infatti, è altrettanto importante lottare anche in quei paesi dove si pensa che il lavoro minorile non esista (anche se come precedentemente dimostrato, esiste)-come in Italia o nel caso del mio tirocinio in Norvegia, dove come in qualsiasi paese, ci possono essere casi di sfruttamento lavorativo o violazioni dei diritti dei lavoratori - perché in effetti (Castelli & Galgani, 2013),

se eclissiamo lo sguardo su realtà sgradevoli e dolorose che ci circondano, ci sottraiamo alle nostre responsabilità e condanniamo, in modo consapevole, un numero impressionante di bambini a un futuro di povertà, miseria e duro lavoro. O peggio ancora, se non apriremo gli occhi ai nostri figli, affinché siano in grado di capire cosa accade nel mondo, li avremo condannati a una vita di ignoranza e indifferenza. E questo non è onesto e non è giusto. (p.33)

I gruppi classe, in cui ho realizzato il mio intervento, due classi quarte (IVA e IVB), non avevano ancora avuto la possibilità di trattare questo argomento e la maggior parte dei bambini ignorava l'esistenza di questo grave problema. Inoltre, va ricordato anche che la Norvegia è uno dei 193 Paesi membri dell' ONU che il 25 settembre 2015 ha aderito e adottato l'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile, dove tra i 17 obiettivi vi rientra in particolare l'obiettivo 8.7 (United Nations, 2015):

Prendere provvedimenti immediati ed effettivi per sradicare il lavoro forzato, porre fine alla schiavitù moderna e alla tratta di esseri umani e garantire la proibizione ed eliminazione delle

peggiori forme di lavoro minorile, compreso il reclutamento e l'impiego dei bambini soldato, nonché porre fine entro il 2025 al lavoro minorile in ogni sua forma.

3.3 Analisi del contesto

3.3.1 Il sistema scolastico norvegese: alcune informazioni

Il sistema scolastico norvegese si differenzia da quello italiano. Il sistema di istruzione obbligatorio in Norvegia⁹ dura dieci anni, e i bambini iniziano la scuola all'età di sei anni. La scuola primaria e secondaria in Norvegia si basa sul principio di un sistema scolastico unificato che offre un'istruzione equa e adeguata sulla base di un singolo curriculum nazionale. Le tre principali fasi dell'istruzione obbligatoria in Norvegia sono le seguenti: Scuola primaria inferiore (classi 1-4; età 6-10), scuola primaria superiore (classi 5-7; età 10-13), scuola secondaria inferiore (classi 8-10; età 13-16).

Ci sono pochissime scuole speciali e la ripetizione dell'anno scolastico è raramente praticata. La maggior parte dell'istruzione pubblica è inclusiva e gratuita fino al livello della scuola superiore. I bambini e i giovani hanno pari diritto all'istruzione (diritto che come abbiamo precedentemente trattato non è così scontato), indipendentemente da dove vivono, dal genere, dal background sociale o culturale o da eventuali esigenze speciali. Quasi il 98,4 % dei bambini delle scuole primarie e secondarie inferiori e il 96% dei ragazzi delle scuole secondarie superiori frequentano scuole gestite dalle autorità locali.

Le poche scuole pubbliche con una denominazione religiosa o gestite da organizzazioni che rappresentano stili di vita specifici o approcci educativi alternativi ricevono sovvenzioni finanziarie dallo Stato previa autorizzazione. Tutti i materiali scolastici sono forniti dalla scuola, non solo i libri di testo ma anche matite, colori, carta, ecc., in modo da garantire che tutti gli studenti e le famiglie abbiano un accesso equo all'istruzione. Poiché la Sezione 9 A-2 della Legge sull'Istruzione (European Commission, 2023) descrive il diritto degli studenti a un ambiente scolastico sicuro e di qualità, affermando che "Tutti gli studenti hanno il diritto a un ambiente scolastico sicuro e sano che favorisca la salute, il benessere e l'apprendimento", e, dal piano di competenza sociale della scuola, la visione è "Apprendere per la vita e vivere per imparare", gli

⁹ Le informazioni riportate di seguito sono facilmente reperibili e consultabili al: Organisation of the educational system and of its structure, Norway. Retrieved 6 December, 2023 from: [Organisation of the education system and of its structure \(europa.eu\)](https://europa.eu)

studenti dovrebbero non solo imparare le materie, ma anche imparare a padroneggiare e affrontare varie situazioni che si presenteranno sia nella vita lavorativa che nelle interazioni con gli altri per tutta la vita. Esiste un curriculum nazionale comune per l'istruzione primaria e secondaria, ma all'interno di questo quadro, le autorità municipali e provinciali, le scuole e gli insegnanti possono influenzare l'attuazione dell'istruzione e della formazione.

Inoltre, in Norvegia, è importante notare che l'approccio norvegese è orientato verso l'inclusione e la personalizzazione, piuttosto che basarsi su certificazioni standardizzate, infatti non esistono certificazioni specifiche come BES (Bisogni Educativi Speciali), ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività) o DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) come si potrebbe trovare in altri contesti o sistemi educativi. Il sistema norvegese si basa su una valutazione individualizzata delle esigenze degli studenti e sull'offerta di supporto personalizzato. Gli insegnanti, in collaborazione con i genitori e, se necessario, con professionisti della salute, lavorano per individuare le esigenze specifiche degli studenti e sviluppare un piano di supporto personalizzato, al fine sempre di poter garantire a tutti gli studenti di partecipare attivamente all'apprendimento in un ambiente inclusivo.

L'anno scolastico norvegese inizia di solito a metà agosto e termina alla fine di giugno. Oltre alle vacanze estive, c'è una settimana di vacanza in autunno, due settimane a Natale, una settimana a febbraio e una settimana a Pasqua. Per diventare insegnanti in Norvegia, gli studenti norvegesi devono svolgere il loro tirocinio nelle scuole come facciamo in Italia, ma per loro è un po' diverso: gli studenti insegnanti devono pianificare giorno per giorno le loro attività future e devono provare materie diverse, ad esempio, un giorno possono insegnare matematica e il giorno successivo possono insegnare norvegese, quindi non devono portare avanti un progetto didattico con un argomento e attività diverse correlate. In seguito, c'è sempre un feedback con l'insegnante della classe e con gli altri studenti insegnanti per condividere idee, opinioni e migliorare le loro competenze didattiche. Inoltre, ogni studente insegnante deve svolgere una lezione completamente da solo in classe, senza l'insegnante, così da poter cercare di gestire la classe e fare lezione come un vero insegnante, simulando una lezione reale, e questo è qualcosa di completamente diverso da quello a cui siamo abituati in Italia.

3.3.2 La Minde Skole

La scuola in cui ho svolto il mio percorso di tirocinio è la Minde skole, una scuola primaria situata a Grønnestolsveien 22 a Bergen in Norvegia. La scuola si trova in un quartiere tranquillo fuori dal centro di Bergen ma facilmente raggiungibile con i bus locali, con un parco nelle vicinanze e circondata da un ampio cortile con diversi spazi per il gioco libero e strutturato (campo da calcio, parete per arrampicata, canestro da basket, altalena e scivolo). L'edificio scolastico è imponente e al suo interno troviamo classi di scuola primaria inferiore e superiore e quindi accoglie alunni con un'età compresa tra i 6 e i 13 anni per un totale di 270 alunni nell'anno scolastico 2022/2023. Ci sono due sezioni per ogni annata (IA e IB, II A e IIB, ecc) e spazi comuni (laboratori, atrio, sala insegnanti con cucina, uffici).

La scuola è aperta per le lezioni dal lunedì al giovedì dalle 8:30 alle 13:30 e il venerdì dalle 8:30 alle 13:05. Alla fine di ogni giornata scolastica, gli studenti possono tornare a casa o rimanere per le attività pomeridiane extra scolastiche gestite da un'associazione di educatori, mentre gli insegnanti si occupano della pianificazione per i giorni successivi, di solito fino alle 15.30/16. Le materie trattate sono: Norvegese, Matematica, Tema (ogni settimana o ogni mese si affronta un tema che combina diverse discipline in modo trasversale e interdisciplinare), Nuoto (una volta alla settimana presso la piscina comunale di Bergen), Stasjoner (co-insegnamento a stazioni a piccoli gruppi), Kunst og handverk (laboratori di falegnameria, cucito e scultura, occasionalmente svolti anche insieme agli studenti dell'altra sezione).

Alla fine di ogni ora di lezione, c'è una pausa di 15 minuti all'aria aperta in modo da permettere ai bambini di essere più attenti e concentrati al rientro, durante la quale i bambini sono sempre liberi di uscire nel cortile con tutte le temperature e condizioni meteorologiche (nel corridoio ci sono panche e armadietti appositi per ogni bambino per depositare e cambiare scarpe e vestiti come tute da neve e stivali da pioggia) in quanto, come il loro proverbio dice “Det finns inget dåligt väder, bara dåliga kläder” tradotto, “Non esiste il cattivo tempo, ma solo vestiti inadeguati”. A metà mattina, c'è una pausa pranzo di mezz'ora, prima per gli studenti che pranzano in aula con il pranzo che ognuno porta da casa e poi per gli insegnanti, che si ritrovano tutti nella sala insegnanti, dove c'è

anche una cucina, mentre gli studenti sono fuori a giocare sorvegliati da alcuni insegnanti e altri educatori.

3.3.3. La classe IV A e la classe IVB: docenti, studenti e il processo di insegnamento-apprendimento

Durante il mio percorso di tirocinio durato tre settimane, dal lunedì al venerdì, dalle 8 alle 15:30 (8:30-13:30 osservazione lezione e/o conduzione intervento didattico; 13:30-15:30 programmazione) sono stata inserita in due classi di quarta, sezione A e sezione B.

Ho osservato gli spazi, i tempi, i materiali, le docenti, il gruppo classe, il processo di insegnamento-apprendimento e poi ho effettuato le mio ore di intervento didattico.

La classe IVA spesso ha i banchi uniti tra loro e disposti a ferro di cavallo frontali alla lavagna, presente sia in ardesia e sia multimediale. In fondo all'aula ci sono dei lavandini e degli scaffali per riporre il materiale scolastico. Ci sono ampie finestre e le pareti sono ricche di materiali prodotti dai bambini. La sezione A comunica con la sezione B tramite una porta che permette di passare tra le due classi senza dover uscire in corridoio. Inoltre, fuori da ogni aula ci sono delle panche e armadietti per cambiare le scarpe a seconda del meteo (stivali da pioggia/neve) e entrare in aula con soli calzini o ciabatte [Figure 53].



Figure 53 Minde Skole, corridoio

L'aula di IVB ha 22 banchi disposti a coppie e divisi in tre file [Figure 54]. Nella stessa aula c'è un'ulteriore stanza più piccola che può essere utilizzata per le attività secondarie o che richiedono la divisione degli alunni in due gruppi o anche per le attività di supporto/miglioramento. La cattedra è disposta davanti agli alunni ma lateralmente. Presenza di una LIM e due lavagne con i pennarelli (una frontale accanto alla LIM, e una nella parete laterale). Presenza di due lavandini nella parete laterale e armadietti in fondo all'aula per contenere i materiali scolastici a disposizione degli alunni e i loro quaderni/libri nel l'apposito cassetto contrassegnato dal nome dell' alunno [Figure 55]. Ampie finestre e poster/prodotti dei bambini appesi alle pareti, che rendono l'ambiente di apprendimento accogliente e colorato.



Figure 54 Minde Skole, classe IVB



Figure 55 Minde Skole, armadietti e materiali scolastici

In IVA ci sono 20 studenti mentre in IVB ci sono 22 studenti. Entrambe le due sezioni sono composte da studenti di 9-10 anni, equamente divisi tra ragazzi e ragazze. All'interno del gruppo classe, ci sono alcuni studenti con difficoltà nella lettura, scrittura e calcolo, seguiti un paio di volte a settimana da un insegnante che lavora con loro per ripetere e rafforzare determinati argomenti. Gli studenti parlano e capiscono il norvegese,

mentre l'inglese è parlato da alcuni e un po' meno da altri. Ci sono studenti in grado di fare discorsi ampi con una terminologia molto ricca e altri che faticano a capire anche le frasi più semplici, e questo ha condizionato la mia attività di insegnamento.

In generale, durante l'osservazione, ho notato che il gruppo è composto da bambini capaci, autonomi e precisi, mentre altri hanno bisogno di più guida e incoraggiamento. Ci sono bambini più vivaci e attivi e altri più riservati, ma in ogni caso, il gruppo è particolarmente curioso, interessato, disponibile e educato.

Ho notato che gli alunni norvegesi, a differenza di quelli italiani, godono di maggiore autonomia in quanto hanno meno regole e vengono lasciati liberi di fare senza essere costantemente controllati e aiutati (ad esempio, durante l'ora di nuoto in piscina i bambini si arrangiavano a prepararsi e sistemarsi senza alcun aiuto oppure durante l'ora del laboratorio di falegnameria potevano impugnare da soli seghette manuali e altri utensili comunemente ritenuti pericolosi per un bambino e proibiti nelle nostre scuole italiane, oppure ancora quando, durante le diverse pause tra una lezione e l'altra, gli alunni erano lasciati liberi di esplorare e giocare nel cortile con il cancello aperto).

Le docenti con cui mi sono trovata a interagire e collaborare sono due insegnanti, una che insegnava inglese e l'altra il resto delle materie in una classe e viceversa nell'altra, entrambe a mio parere molto preparate, sanno gestire la classe e tutte le esigenze e bisogni degli studenti in quanto si sono sempre dimostrate interessate a porre costantemente al centro del processo di insegnamento e apprendimento il bambino.

Il rapporto insegnante-bambino è molto meno formale rispetto a quello a cui siamo abituati nel nostro contesto scolastico italiano, ad esempio, non viene utilizzato l'appellativo "maestra" in quanto i bambini chiamano direttamente per nome le docenti come a voler sottolineare che non è il nome "maestra" a farne il ruolo, non viene a mancare l'autorevolezza e il rispetto. Inoltre, ho notato e poi ricevuto conferma dalle docenti, che il corpo insegnanti è diviso equamente in docenti maschi e docenti femmine, particolare evidente e molto diverso dalle nostre realtà scolastiche dove a prevalere sono nettamente le donne.

Le insegnanti con le quali mi sono trovata a collaborare si sono dimostrate nei miei confronti sempre disponibili ad aiutarmi e a darmi consigli. Ogni giorno al termine della mattinata di lezione, durante la programmazione mi rendevano partecipe delle loro

decisioni, attività, discussioni e mi davano un feedback in modo costante e continuo sul mio intervento didattico.

In generale, ho notato che le insegnanti, a differenza delle insegnanti delle scuole che ho frequentato io come studentessa o come tirocinante universitaria, non alzano mai il tono della voce, sono sempre molto pacate e i bambini godono di maggiore autonomia, libertà in quanto c'è maggiore fiducia nel bambino e anche maggiori responsabilità.

Le insegnanti utilizzano un metodo attivo-interrogativo, le lezioni non sono mai solo frontali e passive ma richiedono costantemente e continuamente la partecipazione attiva e la riflessione personale dell'alunno con lavori a coppie, a gruppi, attività all'aria aperta come durante l' Ute Skola (svolta una volta a settimana con gli alunni di prima e seconda e ogni tanto con le altre classi), attività pratiche-manuali come durante Kunst og handverk (tutti i bambini sapevano cucire oppure a lavorare e sagomare una tavoletta di legno) e attività di Stasjonary, ossia co-teaching a stazioni insieme ad altre insegnanti/tirocinanti e con più gruppi classe contemporaneamente (es. attività su diverse materie in contemporanea con gli alunni di IVA e IVB).

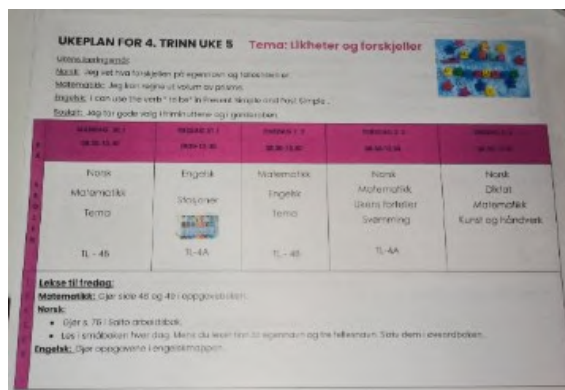
A seguito di quanto ho potuto osservare ritengo che la scuola italiana ponga più attenzione alla teoria, al contenuto da imparare (e molto spesso da imparare a memoria, aggiungerei inutilmente perché poi viene dimenticato), che alle attività pratiche, altrettanto importanti nella vita quotidiana.

Altra particolarità, nella scuola norvegese frequentata, gli studenti scrivono molto poco nei loro quaderni; spesso utilizzano fogli e schede e scrivono solo in matita e non usano le penne, se non raramente, al contrario nostro dove ogni colore di penna diverso assume un significato (es. penna rossa per i titoli, penna nera per scrivere, penna blu per le consegne, ecc). Sfogliando alcuni quaderni degli alunni ho notato quanto siano molto meno ordinati e puliti dei quaderni molto precisi e rigorosi che invece hanno i bambini in Italia. È interessante notare quanto sia più importante l'attività e il contenuto in sé rispetto al risultato esteticamente impeccabile dei nostri quaderni che devono essere "belli".

Per valutare l'apprendimento, l'insegnante spesso e volentieri distribuisce loro un foglio bianco e chiede loro di riempirlo con tutto ciò che ricordano sull'argomento in modo molto libero. Non vengono assegnati voti o giudizi, se non un semplice "Bra" o "Flott" (buono, bene) quando svolgono l'attività correttamente o correzioni dell'insegnante (a volte anche queste a matita e non a penna) quando commettono degli

errori. Gli studenti con difficoltà possono utilizzare Chromebooks per scrivere; il computer (come tutto il resto del materiale scolastico) è fornito dalla scuola.

Durante le osservazioni delle lezioni ho notato che spesso e volentieri le insegnanti ricorrono all'uso della tecnologia, in particolare della LIM per proiettare PowerPoint e video su YouTube, quest'ultimo utilizzato spesso per mostrare video inerenti a quello che stanno studiando e trattando come argomento e in particolare utilizzato largamente per l'accoglienza del mattino durante la quale l'insegnante della prima ora è solita proiettare un video rilassante come un paesaggio sonoro o qualche musica tranquilla mentre gli alunni entrano in classe e si sistemano per poi salutare gli alunni e attendere di rimando un saluto in coro e cantare tutti insieme una canzone. Dopo l'accoglienza l'insegnante come di routine scrive il programma della giornata alla lavagna con gli orari, le materie e le pause, distribuisce il piano settimanale (se è lunedì), [Figure 56], e poi iniziano la lezione. Al lunedì, e quindi all'inizio di ogni settimana, gli studenti ricevono il piano settimanale con l'orario, le materie, gli argomenti da affrontare, gli obiettivi da raggiungere e i compiti.



Ukeplan for 4. trinn Uke 5	Ukeplan for 4. trinn Uke 5	Ukeplan for 4. trinn Uke 5	Ukeplan for 4. trinn Uke 5	Ukeplan for 4. trinn Uke 5
Norsk L - 4B	Engelsk T - 4A	Matematikk W - 4C	Norsk T - 4A	Norsk F - 4B
Matematikk Tema	Skolearbeid Tema	Engelsk Tema	Matematikk Gjens forteller Svømming	Diktet Matematikk Kunst og håndverk
L - 4B	T - 4A	W - 4C	T - 4A	F - 4B

Lekse til fredag:
Matematikk: Sjå side 48 og 49 i oppgaveskiltet.
Norsk:
• Sjå s. 76 i Satta arbeidsbok.
• Les i endeboken hver dag. Mens du leser kan du spekulere og ta feltnotat. Sattu dem i endeboken.
Engelsk: Sjå oppgavene i engelskmappen.

Figure 56 Minde Skole, Ukeplan-piano settimanale

Hanno pochissimi compiti per casa, non ci sono test scritti o orali, e non ci sono giudizi/voti; infatti ci è stato spiegato che in Norvegia non esiste una valutazione con i voti, questi iniziano solo nel quinto anno per prepararli al passaggio alla sesta e settima classe (scuola media). Ci sono delle verifiche e test ma non hanno come focus il risultato, non mettono voto, servono solo come prodotto per il colloquio con i genitori che si tiene due volte all'anno, uno nel primo periodo e uno nel secondo, nei quali le insegnanti comunicano dove il bambino va bene e dove invece ha qualche difficoltà in più.

Il venerdì (ultimo giorno di lezione della settimana), durante la pianificazione, gli insegnanti di solito correggono gli esercizi dai quaderni/libri degli studenti.

In generale, mi è sembrato di percepire un clima di apprendimento rilassato e positivo che spesso non ritrovo nelle scuole italiane dove invece i bambini sembrano spesso in ansia e indaffarati tra i compiti e le preparazioni per le verifiche e interrogazioni.

Questo clima più propositivo che ho riscontrato durante il tirocinio in questa scuola norvegese non lo percepisco solo dagli alunni ma anche dagli insegnanti che in questo modo hanno la possibilità di lavorare meglio (ad esempio, il corpo docente è molto unito, durante il pranzo si ritrovano in aula insegnanti dove chiacchierano e spesso vengono coinvolti in simpatiche e originali attività che vengono create per socializzare e legare di più in modo da creare un team di lavoro forte, solidale e preparato).

Inoltre, oltre agli alunni e alle insegnanti, per quanto riguarda noi tirocinanti, oltre a me, c'era anche Ilaria, una mia collega italiana in corso con me all'università di Padova, e altre tre tirocinanti norvegesi dell' HVL. Durante l'osservazione eravamo sedute in fondo all'aula e durante le attività potevamo passare tra i banchi e interagire con gli alunni. La presenza di altre tirocinanti come me ha arricchito l'esperienza in quanto potevo porre domande, chiarire dei dubbi e curiosità e confrontarmi sulle attività che sono andata a proporre, oltre che ad aiutarmi a tradurre dal norvegese all'inglese nel caso di bisogno.

3.4 Il piano di ricerca

Il mio progetto è stato suddiviso in due fasi: la prima fase più teorica ha richiesto molto tempo e dedizione per fare una ricerca approfondita sul tema dello sfruttamento del lavoro minorile e dei diritti dei bambini analizzando anche opere di letteratura per l'infanzia che affrontano tale tema, facendo riferimento in particolare a *Diamonds* di Armin Greder, albo illustrato che ho scelto su consiglio delle docenti responsabili del progetto Green Dialogues dell' Università di Padova; e a *The ice Sea Pirates* di Frida Nilsson, libro consigliato dalle docenti dell'HVL, università a Bergen. In contemporanea allo studio teorico, essenziale è stata tutta la fase di osservazione svolta a tirocinio in quanto ho potuto vedere da vicino una realtà scolastica diversa a quella a cui ero abituata essendo questa una scuola primaria norvegese e quindi con un sistema educativo e

didattico differente, dal quale ho potuto ricevere consigli dalle maestre, dalle altre tirocinanti e raccogliere idee sui materiali, strumenti e metodi da utilizzare in classe; mentre, la seconda fase più pratica mi ha visto all'opera in quanto ho messo in atto il mio percorso didattico progettato lavorando insieme agli alunni per raggiungere gli obiettivi che mi ero prefissata.

Dal 16 gennaio al 3 febbraio 2023 ho svolto il mio tirocinio per un totale di 102 ore, dedicate all'osservazione della scuola e delle lezioni in due classi di quarta primaria, alle ore di riflessione in ottica personale e professionale con la stesura di diari giornalieri, alle ore di pianificazione con l'insegnante mentore e altre tirocinanti, per poi dedicare 6h alla conduzione della mia stessa attività didattica sullo sfruttamento minorile. Ho svolto queste ore di insegnamento svolgendo le medesime attività, se non leggermente modificate in 4A a causa del minor tempo che mi era stato dato a disposizione dalle docenti, con due classi di quarta.

Per questioni organizzative-didattiche le docenti hanno scelto di dividere gli alunni in due gruppi in entrambe le sezioni, in questo modo un gruppo poteva lavorare con me e l'altro, in contemporanea, poteva lavorare con Ilaria, la mia collega di tirocinio in un altro percorso didattico. Così facendo, avendo 11 alunni di IVB e nella lezione successiva 10 alunni di 4A era per noi più facile gestire gli alunni e interagire con loro, vista anche la difficoltà linguistica (non tutti gli alunni parlavano e comprendevano con scioltezza l'inglese, le studentesse tirocinanti norvegesi a volte ci aiutavano a tradurre). Soltanto per la prima lezione in IVA la classe è rimasta unita in quanto, a differenza dell'altra sezione che aveva avuto già modo di conoscere me e la mia collega di tirocinio durante le osservazioni, con gli alunni della A non c'era stata ancora la possibilità e quindi abbiamo preferito svolgere la prima lezione in co-teaching sullo stesso argomento con l'intero gruppo classe che invece verrà suddiviso per gli incontri successivi.

Gli spazi a disposizione erano le due aule e la piccola stanza interna all'aula di IVB che mi sono gestita a mio piacere e in base a quel che dovevo fare con la mia collega. A disposizione avevamo tutti i materiali e strumenti che volevamo come la lavagna in ardesia, la LIM, la possibilità di fare fotocopie e altri strumenti.

Il mio intervento didattico è stato ripetuto due volte, una volta in IVA e una volta in IVB, e, come si può osservare dalla tabella sottostante [Table 5]Table 5, è durato tre incontri da un'ora (tranne in IVA che un incontro è durato mezz'ora per esigenze delle

docenti). Il quarto e ultimo incontro è avvenuto a distanza di quasi due mesi in modo da verificare quanto dell'intero percorso svolto ricordavano i bambini e quindi l'efficacia di quanto progettato e sviluppato. Tale verifica è avvenuta solo in IVB in parte per esigenze delle docenti a cui mi sono dovuta adattare di conseguenza e in parte perché era stato svolto un percorso più completo e duraturo dal momento che oltre all'intervento didattico c'era stato tutto un percorso di osservazione delle lezioni e anche di conoscenza degli alunni e delle docenti.

Table 5. Minde Skole, struttura incontri di tirocinio in IVA e IVB

DATA	ORA	PARTECIPANTI	LUOGO	ARGOMENTO
23/01/2023	12:30- 13:30 1h	11 alunni di IVB	Aula di classe	<u>Lezione 1</u> : Indagine letteraria e l'Agenda 2030
24/01/2023	9:45- 10:45 1h	20 alunni di IVA	Aula di classe	Lezione 1: Indagine letteraria e l'Agenda 2030- in co-teaching
25/01/2023	8:30-9:30 1h	10 alunni di IVA	Aula di classe	<u>Lezione 2</u> : Il lavoro minorile in <i>Diamonds</i> di Armin Greder.
	9:45- 10:45 1h	11 alunni di IVB		
26/01/2023	8:30-9:30 1h	11 alunni di IVB	Aula di classe	<u>Lezione 3</u> : Il lavoro minorile in <i>The Ice Sea Pirates</i> di Frida Nilsson, i diritti dei bambini, e le storie vere di Iqbal Masih e Malala Yousafzai
	9:45- 10:15 30'	10 alunni di IVA		Lezione 3: i diritti dei bambini, e le storie vere di Iqbal Masih e Malala Yousafzai

24/03/2023	10:00- 10:30 30'	11 alunni di IVB	Aula di classe	<u>Verifica finale:</u> accertamento dell'efficacia dell'intero progetto e quanto è rimasto negli alunni
------------	------------------------	------------------	-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.5 Metodo

Le scelte metodologiche che ho attuato durante il mio intervento didattico derivano da quanto appreso durante le lezioni universitarie e durante le osservazioni di tirocinio. Infatti, durante l'osservazione sono stata piacevolmente colpita dal tema che l'insegnante e le tirocinanti norvegesi hanno scelto di trattare, "uguaglianze e differenze e l'identità di genere", in quanto è un tema delicato e complesso e per la maggior parte delle scuole italiane ancora un tabù. È stato interessante notare l'approccio adottato, molto leggero, i bambini erano liberi di intervenire, erano molto partecipi a dire la loro opinione senza essere giudicati.

Nella normativa scolastica norvegese è presente una sezione in cui si afferma l'importanza di trattare certi temi, cosa che nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012 a cui noi facciamo riferimento in Italia non troviamo. Questo è stato un ulteriore motivo che ha spinto anche me a trattare un tema altrettanto importante come quello dello sfruttamento minorile e raramente sviluppato.

Ho scelto di proporre questo tema chiamando in aiuto la letteratura per l'infanzia in quanto, come già ho presentato, vi sono diversi benefici. I libri che ho preso in considerazione sono due di due generi diversi: un albo illustrato che potremmo definire quasi un silent book se non fosse per quel breve dialogo iniziale e finale, e un libro di narrativa fantasy, in modo da analizzare e riflettere diverse tipologie e approcci al tema.

La lettura di tali libri non è avvenuta in modo passivo, al contrario, ho attuato un metodo attivo e interrogativo dove il bambino era continuamente posto al centro del processo di insegnamento e apprendimento e partecipante attivo. In particolare, per la lettura di *Diamonds*, prima attraverso la mia voce per la lettura del dialogo delle prime pagine, e poi, quando il libro diventa un silent book con sole immagini, ho scelto di

sperimentare un modo alternativo di leggere attuando una ‘gallery walk’ ossia una camminata in galleria, una camminata nel libro, nella quale gli alunni hanno avuto la possibilità di osservare attentamente le immagini, commentarle tra di loro, e spostarsi tra una pagine e l’altra tornando anche indietro per rivedere certe tavole e cogliere certi dettagli.

In seguito, attraverso l’attività della descrizione gli alunni, divisi in coppie, hanno potuto analizzare attentamente soltanto tre pagine illustrate, concentrarsi su quelle nel dettaglio confrontandosi con un compagno e descrivendole su un foglio che poi è stato appeso accanto alle pagine, in modo da poter ripercorrere nuovamente tutto il libro leggendo le descrizioni degli alunni e quindi narrando la storia con le loro parole.

La scelta di far scrivere ai bambini la storia di *Diamonds* si deve al fatto che (Coats, 2018) “even images, which are supposed to ‘be worth a thousand words’, change significantly when we choose a few of those thousand words to describe them”(p.57) e volevo che fossero i bambini a scegliere le parole adatte. Non ho mai detto esplicitamente il mio parere su tale tema e imposto la mia visione, ho cercato che ciò trasparisse dalla lettura dei libri presentati, dal racconto di storie vere (Iqbal Masih e Malala Yousafzai), dai video, dalle attività pratiche, e quindi dando dei suggerimenti ai bambini e lasciandoli riflettere esprimendo il loro parere tramite il dialogo, la scrittura, il disegno.

Ho sempre cercato di promuovere dialoghi ecocritici, i cui fattori chiave per una sua attuazione sono: l’essere aperto, attento, concentrato sui dettagli, negozia il significato del messaggio, e cerca di muoversi verso una consapevolezza ecocritica. Oltre alla discussione orale e il confronto con i compagni ho dato importanza anche ad alcuni momenti di narrazione scritta del proprio pensiero in modo da saper trovare le parole adeguate da condividere in quanto la scrittura facilita la riflessione e l’introspezione.

Inoltre, vista anche la difficoltà linguistica, per chi avesse avuto problemi a scrivere in inglese poteva farlo in norvegese per poi, grazie all’aiuto degli altri alunni e le tirocinanti norvegesi, tradurre insieme. Anche l’attività del disegno, connesso al dialogo sullo sfruttamento minorile estratto dal libro *The Ice Sea Pirates* che consisteva nel rappresentare come loro si immaginano la vita di un bambino in miniera, molto apprezzata e svolta volentieri dagli alunni, ha permesso loro di esprimere la propria visione attraverso la rappresentazione grafica. In questo modo, cambiando azione

didattica, tutti, chi più e chi meno con le sue conoscenze e abilità, veniva incluso e tutti erano protagonisti e costruttori attivi del proprio sapere.

Durante il mio intervento didattico ho lavorato con un solo piccolo gruppo, 10 alunni in IVA e 11 alunni in IVB, e questo mi ha permesso di dedicare più tempo e attenzione ai singoli alunni e procedere più lentamente vista anche la difficoltà linguistica.

Ho fatto lavorare gli alunni sia individualmente e sia in coppie o piccolo gruppo dividendo ulteriormente gli alunni per farli collaborare insieme in alcune attività. Ho proposto anche un gioco didattico interattivo su Kahoot per ripassare quanto avevo precedentemente spiegato sull'agenda 2030 in quanto ho notato che in Norvegia sono molto apprezzati e diffusi i quiz (anche al di fuori dell'ambiente scolastico) e quindi ho pensato che poteva essere un ottimo modo per ripassare i concetti, fissarli e testare quanto avessero appreso. Ho utilizzato un video su YouTube sui diritti dei bambini, visto che normalmente durante le loro lezioni ne fanno ampio uso e sono abituati, e un PowerPoint per raccontare alcune storie vere di Iqbal Masih e Malala Yousafzai per uscire anche dai testi letterari e dare uno sguardo sulla realtà e su altre storie.

Un'altra metodologia che ho osservato e che mi ha colpito è stata quella del co-teaching in quanto nonostante sia risaputa la sua importanza solitamente nelle nostre scuole italiane non viene mai attuata se non raramente in occasione di certi progetti. In Norvegia ho avuto più di una volta occasione di osservare e prendere parte ad attività di co-progettazione e co-insegnamento, non a caso la prima lezione svolta in IVA ho scelto di svolgerla insieme alla mia collega di tirocinio progettando insieme le attività e poi conducendole insieme.

Infine, visto che non hanno verifiche e interrogazioni orali anche io mi sono adattata al loro metodo e non ho previsto alla fine delle mie lezioni una verifica vera e propria se non, a distanza di quasi due mesi, un ulteriore incontro in cui, come ho visto fare dalle insegnanti e come gli alunni sono abituati, ho consegnato un foglio bianco nel quale gli alunni dovevano riportare le cose che ricordavano per vedere quanto in loro era rimasto e quanto efficace e significativo è stato l'intero percorso svolto.

3.5.1 Partecipanti

Il mio intervento didattico ha coinvolto due sezioni, A e B, di classe quarta primaria. In particolare ho collaborato con 10 alunni di IVA e 11 alunni di IVB in quanto le classi sono state divise a metà in due gruppi, un gruppo ha lavorato con me sul tema del lavoro minorile, e un altro gruppo in contemporanea in un' altra aula con la mia compagna di corso, anche lei tirocinante, in un altro tema.

Nel gruppo di IVA avevo 6 femmine e 4 maschi di cui solo un terzo che riusciva a comprendere e comunicare in inglese senza aver bisogno di supporto mentre il resto ricorreva spesso al norvegese e dunque necessaria è stata l'insegnante o le tirocinanti per la traduzione in inglese. Inoltre c'erano alcuni bambini con evidenti difficoltà di attenzione e iperattività.

Nel gruppo di IVB avevo 4 femmine e 7 maschi e tutti, chi più chi meno, sapeva comprendere e comunicare in inglese. Ad assistere alle mie lezioni c'erano altre le tirocinanti norvegesi e l'insegnante che si spostava da una stanza all'altra per osservare sia me e sia l'altra tirocinante. La prima lezione in IVA è stata svolta con l'intero gruppo classe e quindi con 20 alunni insieme alla mia collega di tirocinio adottando la metodologia del co-teaching.

3.5.2 Il programma “Dalle pagine, un grido”

Il percorso didattico “Dalle pagine, un grido” ha come focus il lavoro minorile e la lotta contro questa grave violazione dei diritti dei bambini che esso provoca.

La problematica dello sfruttamento minorile ha sempre suscitato in me profonda commozione e un senso di impotenza. Motivata da questo, ho intrapreso un percorso di approfondimento, decidendo di dare voce alle storie, che siano raccontate nei libri o vissute sulla pelle, dei bambini coinvolti in queste situazioni. Il mio intento è stato quello di portare queste storie alla luce in classe, al fine di sensibilizzare gli alunni e renderli consapevoli di una realtà spesso ignorata e nascosta e iniziare a dialogare con loro nella speranza di portare, se non nell'immediato ma in un futuro, a un cambiamento in quanto questa consapevolezza può contribuire a creare cittadini responsabili e consapevoli.

Ritengo che affrontare il tema del lavoro minorile con i bambini sia giusto e necessario poiché gli studenti possono diventare portavoce per la sensibilizzazione e la mobilitazione sociale e quindi promotori di cambiamento sociale.

Come discusso in precedenza, è fondamentale riconoscere che il bambino non è una "tabula rasa"; al contrario, è in grado di comprendere e affrontare tematiche complesse come lo sfruttamento minorile. Negare loro l'accesso a tale esperienza non significa proteggerli da un problema esistente e rilevante, ma piuttosto sottrarsi alla responsabilità di garantire i loro diritti. Reso noto che si può, e si deve, parlare di sfruttamento minorile con i bambini, mi sono impegnata a realizzare il mio intervento didattico. Ho cercato di adottare un linguaggio accessibile e di creare un ambiente in cui i bambini si sentissero liberi di esprimere le proprie opinioni e fare domande, senza paura di essere giudicati. Ho ascoltato attentamente le domande e le preoccupazioni dei bambini, rispondendo in modo onesto e sensibile, considerando la delicatezza degli argomenti trattati. Per mantenere viva l'attenzione e rendere la conversazione coinvolgente, ho proposto attività diverse. Queste attività includevano la lettura, la scrittura, il dialogo e il disegno, avvalendomi di supporti diversi come libri, video o quiz interattivi per soddisfare i diversi bisogni e preferenze dei bambini.

3.5.2.1 Struttura azione didattica

Dopo aver deciso il tema che sarei andata a trattare ho iniziato a progettare in autonomia le attività. Per progettare le attività ho utilizzato il format di progettazione adottato dall'insegnante di classe e dalle altre tirocinanti norvegesi riportando le informazioni principali e indispensabili per rendere comprensibili e riproducibili le attività ideate. Una volta completato, ho condiviso il documento su Google Drive, come richiesto dalle docenti. Questa scelta consentiva a tutte le docenti coinvolte e alle altre tirocinanti di visualizzare il mio lavoro, permettendo loro di fornire consigli, esprimere dubbi o porre domande. Il confronto con il loro punto di vista si è rivelato utile, offrendomi supporto e guida nelle attività e nella gestione della classe.

La mia azione didattica si è inserita nella normale mattinata scolastica e quindi tra le lezioni delle altre docenti sotto il nome della materia "inglese" in quanto il mio percorso didattico sullo sfruttamento minorile avrebbe richiesto a me e agli alunni di utilizzare

soltanto la lingua inglese sia per comunicare oralmente e sia in forma scritta, solo qualche volta è stato concesso l'uso della lingua norvegese in quanto a volte c'erano bambini che avevano difficoltà a comprendere tutti i termini inglesi e in queste occasioni c'erano le studentesse tirocinanti norvegesi che intervenivano nella traduzione. Per fare un esempio una tipica giornata scolastica con l'ora del mio intervento si presentava così:

Programma della mattina:

8:30-9:30 Norvegese

9:30-9:45 Pausa-gioco libero in cortile

9:45-10:45 Matematica

10:15-10:45 Pausa-pranzo

10:45-11:15 Pausa-gioco libero in cortile mentre noi tirocinanti pranziamo

11:15-11:45 Pranzo per i bambini

11:45-12:15 Tema

12:15-12:30 Pausa-gioco libero in cortile

12:30-13:30 Inglese- Il mio intervento didattico condotto interamente in inglese sul tema dello sfruttamento dei minori nel lavoro

Programma del pomeriggio:

13:30-15:30 Programmazione (1 insegnante e tirocinanti)

Durante la mia ora di lezione ho sempre lavorato con metà gruppo classe, decisione presa dalla docente in modo da permettere anche a Ilaria, la mia collega di tirocinio, di svolgere il suo percorso didattico nello stesso momento con l'altro gruppo oltre che a facilitarci la gestione del gruppo in quanto, così operando, sarebbe stato più facile per noi gestire gli alunni e farli partecipare attivamente, considerata sempre la difficoltà linguistica. Soltanto in una lezione io e Ilaria abbiamo lavorato insieme in co-teaching con l'intera classe, ma questo è dovuto dal fatto che il gruppo con cui stavamo per svolgere la nostra prima lezione non aveva ancora avuto modo di conoscerci.

Durante le lezioni ho sempre posto l'alunno al centro del processo di apprendimento- insegnamento conducendo attività diverse e che richiedessero costante partecipazione attiva degli alunni. Importante è stata la costruzione di una relazione insegnante-alunno basata sulla fiducia, sul rispetto e sul dialogo. Fin da subito ho espresso la mia disponibilità e volontà ad aiutare gli alunni e ripetere nel caso non avessero

compreso qualcosa, mi sono aperta nei loro confronti dando spesso la possibilità di intervenire con pensieri, domande e dubbi senza giudicare.

3.5.2.2 *Definizione corpus*

Tra le fonti primarie, e quindi tra le opere di letteratura per l'infanzia, inerenti al tema di mio interesse e quindi sullo sfruttamento minorile ho scelto due opere: l'albo illustrato *Diamonds* di Armin Greder (2020) e un estratto del libro di narrativa fantasy *The Ice Sea Pirates* di Frida Nilsson (2017). Come già discusso dettagliatamente nel precedente capitolo, ritengo che entrambi questi due libri siano adatti per il mio percorso didattico.

Ho scelto due opere recenti, il primo pubblicato nel 2020 e il secondo nel 2017, e scritte da due autori diversi: la voce maschile di Armin Greder, uno scrittore svizzero emigrato in Australia e ora residente in Perù, che ha narrato e illustrato lo sfruttamento minorile in *Diamonds*, quasi realizzando un silent book se non fosse per una breve porzione di testo scritto iniziale e finale. Il libro è ricco di illustrazioni per rendere più immediato e quindi visibile graficamente il tema lasciando ai bambini la possibilità di trovare e aggiungere le parole adatte, importante soprattutto vista la difficoltà linguistica; e la voce femminile di Frida Nilsson, una delle più importanti scrittrici contemporanee per bambini svedese, che ha scritto una storia fantasy in *The Ice sea Pirates*, che si sviluppa a partire dalla triste vicenda che vede la scomparsa della sorella della protagonista scoprendo che è stata rapita e impiegata nei lavori forzati e quindi vittima di sfruttamento minorile. Nonostante la narrazione abbia toni più leggeri e uno spirito d'avventura rispetto all'albo illustrato di Greder, caratterizzato da toni più scuri e seri, entrambi offrono una prospettiva unica sul tema.

Questa scelta di presentare due opere diverse nel formato e nel contenuto mi ha consentito di mostrare diverse sfaccettature della rappresentazione dello stesso tema e di coinvolgere tutti gli alunni, rispettando le loro preferenze in termini di lettura, stile e attività.

Tra le fonti secondarie, e quindi tra i testi di studio per la ricerca critica, ho selezionato opere che trattassero il tema del lavoro minorile e dei diritti (come ad esempio, anche le Convenzioni e Dichiarazioni sui diritti) oltre che ad opere che analizzassero

l'importanza della letteratura per l'infanzia e le sue caratteristiche, in modo da studiare il pensiero su tale tematiche di pedagogisti, scrittori e pensatori di epoche precedenti e diverse, rispondere ai miei dubbi e raccogliere suggerimenti e idee operative.

Inoltre, essenziale è stata la normativa scolastica italiana e norvegese, come le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 oppure il *Curriculum della scuola Norvegese*, in quanto, grazie a questi documenti ho potuto comprendere di più sul sistema educativo e di istruzione del paese ospitante dove mi sono trovata a fare tirocinio, confrontarlo con quello italiano a cui sono abituata, e ricavare le informazioni necessarie per attuare al meglio il mio intervento nel rispetto delle loro regole.

3.5.2.3 Struttura generale di ogni sessione di lavoro

Le lezioni svolte sono state tre da un'ora ciascuna (tranne una lezione in IVA che è stata più breve di mezz'ora per motivi organizzativi delle docenti) più un ulteriore quarto e ultimo incontro di mezz'ora a distanza di circa due mesi per verificare quanto è stato efficace e significativo l'intero progetto.

Come già precisato, ho utilizzato il format di progettazione utilizzato dalle docenti e studentesse tirocinanti norvegesi che consiste nel riportare oltre al tema, materia, classe, orario anche gli obiettivi degli alunni e gli obiettivi dell'insegnante e poi suddividere la lezione nelle sue diverse attività considerando i tempi a disposizione e spiegare come e perché svolgere quella determinata attività in modo da giustificare sempre ogni azione.

Come si può notare dai seguenti format di progettazione delle diverse lezioni da me compilati, condivisi in Google Drive con la docente e le altre tirocinanti e condotte ho sempre posto l'alunno al centro del processo di apprendimento-insegnamento strutturando le lezioni in modo tale che richiedessero la sua costante e continua partecipazione dando importanza al dialogo e alle riflessioni e variando le attività proponendo momenti di lettura, scrittura, disegno, confronto coinvolgendo gli alunni e invitandoli a lavorare sia in autonomia e sia in piccolo gruppo tra pari.

Ho scelto di riportare la mia progettazione con le tabelle scritte in norvegese e inglese così come le ho presentate all'insegnante.

Le scritte in rosso sono state apportate dalla docente stessa che, sapendo che quel giorno non sarebbe stata presente in aula, ha voluto leggere il mio programma della mattinata e darmi un suo feedback e incoraggiamento.

Lezione 1:

Table 6. Format progettazione lezione n.1

Lærer/student:	Emne:	Fag:	Trinn:	Dato:
Giulia	The Sustainable Development Goals Report 2030	English	4. trinn	23.01.2023
Mål for timen:	Knows the Sustainable Development Goals report 2030. Participate actively in English			
Mine mål/Medstudenter og praksislærer skal se på:	To put attention on how I present the topic, how I <u>organise</u> the time, to be clear on my English, and how the students react.			

Tid	Innhold/oppgaver	Hvordan?	Hvorfor?
12:30-12:35	Presentation and introduction of the project	Explanation of what we will do together: topic, teaching hours, and activities.	To be clear on what will happen so students can predict what we will have to do.
12:35-12:50	Little survey about what kinds of books children read, how they choose them, how important the dialogue is to them and, if they already knew something about the Sustainable Development Goals Report 2030.	Individually complete the questions sheet (before we read it together to ensure that the kids understand the questions).	To involve them and better know students' interests about literature and what they think about dialogue and the SDGs.

12:50-13:00	Introduction on the Sustainable Development Goals Report 2030	Short presentation with PowerPoint in order to answer the following questions: -What is the Sustainable Development Goals report 2030? -When was it signed? -Which countries are involved? -How many goals are there? -When should the goals be achieved? -Why are goals important ?	To introduce the guidelines for my entire project and to become acquainted with the “Sustainable Development Goals Report 2030”.
13:00-13:30	Activity with what they learn about the SDGs 2030 and the 17 goals.	First, we do a little quiz on Kahoot about the importance of the Sustainable Development Goals report 2030. Then, children are split into two groups. Each group has got 17 picture goals and 17 written goals. They have to associate the picture with the right goals. Win the group who associate everything correctly. At the end we repeat together the right associations.	To fix with fun new concepts about this important document. To involve everyone actively. To understand the 17 goals in order to focus on some of them better in the next lesson.

Tra le 12:30 e le 13:30, si è svolta la prima lezione del mio intervento didattico con la classe di IVB [Table 6]. Il gruppo classe è stato diviso in due, e quindi ho lavorato con 11 bambini, mentre Ilaria, la mia collega di tirocinio, ha lavorato in un'altra aula con altri 11 alunni. Ho iniziato la lezione presentandomi nuovamente, ribadendo il mio nome e la lingua che parlo, italiano e inglese. Ho incoraggiato i bambini a utilizzare, per quanto possibile, solo l'inglese e non il norvegese. Sulla LIM, ho proiettato il numero totale di incontri che avremmo svolto, ovvero 4, e l'argomento del giorno, ossia l'*Agenda 2030*, o, come è più comunemente conosciuta e tradotta in inglese, the *Sustainable Development*

Goals Report 2030. Ho elencato brevemente le attività pianificate per la lezione: indagine letteraria, presentazione PowerPoint sull'Agenda 2030, Kahoot e gioco con le flashcards riguardanti l'Agenda 2030 e i suoi 17 obiettivi. In questo modo, ho informato gli alunni su ciò che avremmo fatto, permettendo loro di sapere cosa aspettarsi. Inoltre, ho precisato alcune regole di base, tra cui l'importanza di alzare la mano se avessero avuto domande o se non capivano il mio inglese, dimostrando la mia disponibilità e la volontà di essere compresa nel modo migliore possibile. Dopo questa introduzione, ho avviato la lezione distribuendo a ciascun bambino un questionario/indagine con domande quali, per esempio; quali libri leggono, come scelgono un libro, se parlano di libri con gli amici, cosa significa per loro dialogare, come gestiscono il dialogo, e se conoscono già qualcosa dell'Agenda 2030. Ho dato del tempo per compilare autonomamente il questionario, muovendomi tra i banchi per rileggere e spiegare meglio alcune domande, considerando la sfida linguistica (domande in inglese e bambini di madrelingua norvegese). Successivamente, ho spiegato con una presentazione PowerPoint cosa rappresenta l'Agenda 2030 (The Sustainable Development Goals Report 2030), poiché le attività degli incontri successivi partono proprio da uno degli obiettivi dell'agenda.

Dopo una breve spiegazione, per verificare la comprensione e consolidare alcuni concetti, ho proposto un gioco interattivo su Kahoot con otto domande a risposta multipla, da me create, alle quali gli studenti hanno risposto insieme. Al termine del gioco, ho diviso la classe in due gruppi (uno da cinque e uno da sei) e ho consegnato a ciascun gruppo 17 flashcard con le immagini rappresentanti gli obiettivi dell'Agenda e 17 cartellini con le scritte degli obiettivi. Il gioco consisteva nel fare le coppie e quindi associare l'immagine corretta con il corrispondente obiettivo. Ho dato del tempo agli studenti per lavorare in gruppo, permettendo loro di confrontarsi, collaborare e aiutarsi a fare le associazioni, prima di controllare la slide sugli obiettivi alla LIM per verificare la correttezza delle associazioni. Come notato durante le numerose ore di osservazione, ho redistribuito il questionario iniziale e, nella domanda sull'Agenda 2030, ho chiesto loro di scrivere liberamente uno o più obiettivi che gli sono rimasti impressi o che hanno preferito. Alla fine dell'ora, gli studenti sono usciti in cortile per la pausa di quindici minuti.

Tra le 13:30 e le 15:30 si è svolta l'attività di programmazione. Io, Ilaria, le altre tirocinanti norvegesi e la docente ci siamo riunite per condividere le nostre opinioni e

impressioni riguardo alle attività della giornata. In particolare, ho evidenziato la sfida di spiegare un argomento complesso e un po' astratto come quello dell'Agenda 2030 a bambini di quarta primaria, considerando anche la barriera linguistica. Tuttavia, ho sottolineato che l'uso del Kahoot e del gioco di associazione con le flashcard è stato molto efficace, poiché ha stimolato la partecipazione degli alunni e ha reso l'apprendimento divertente. La docente ha approvato questa scelta. Infine, abbiamo pianificato le attività per il giorno successivo.

La lezione è stata riproposta il giorno successivo, il 24/01/2023, con gli alunni di classe IVA. Ogni lezione svolta con una classe è stata replicata nelle stesse modalità e attività con l'altra classe. In questo caso, solo per questa prima lezione in IVA, poiché io e la mia collega Ilaria eravamo nuove per gli alunni, abbiamo scelto di svolgere la prima lezione insieme in co-teaching con l'intero gruppo classe, senza dividerli come fatto negli incontri successivi. Prima di iniziare la lezione, ci siamo presentate e abbiamo spiegato cosa avremmo fatto insieme. Le attività sono state co-progettate: abbiamo deciso di mantenere le attività che avevo già svolto con il mio gruppo di IVB, iniziando con l'indagine letteraria e poi focalizzandoci sull'Agenda 2030 e i suoi obiettivi. Tutte le attività sono rimaste uguali, tranne una: al posto di svolgere l'attività di associazione sugli obiettivi dell'Agenda con flashcard e cartellini, abbiamo optato per dividere gli alunni in coppie e consegnare a ciascuna coppia due immagini raffiguranti gli obiettivi. Gli studenti dovevano riflettere, confrontarsi e quindi scrivere quale obiettivo secondo loro le immagini potessero rappresentare. A differenza della lezione precedente, questa volta ha ottenuto maggiore successo poiché gli alunni erano più concentrati e attenti. Probabilmente, il fatto di essere in due a insegnare ha influito positivamente su questo risultato.

Lezione 2:

Table 7. Format progettazione lezione n.2

Lærer/student:	Emne:	Fag:	Trinn:	Dato:
Giulia	Exploitation of human	English	2. trinn	25.01.2023
Mål for timen:	To give opinion in english about a book and to focus on the exploitation of human			
Mine mål/Medstudenter og praksislærer skal se på:	Be clear with my English and be organized during the activities and time management. Involve all the pupils.			

Tid	Innhold/oppgaver	Hvordan?	Hvorfor?
9:45-9:50	Presentation of the lesson	Explanation on what we will do in this hour.	To be clear on what will happen.
9:50-10:05	Brainstorming on <i>Diamonds</i> (A.Greder) about the cover and testing their pre concepts.	Children write their opinions or keywords on a post-it and then stick it to the cover picture on the whiteboard. "What do you think the book is about? What do you see on the cover?". Short discussion about: Have you ever seen a diamond? (I can project on the interactive board a picture of a real diamond) When and where? Who had it? Do you know where a diamond comes from? I don't give the right answers.	To involve children in what we will read, to understand what are their pre concept

10:05-10:35	Gallery walk on <i>Diamonds</i>	<p>I read them the first pages of <i>Diamonds</i>, and then we start our gallery walk. On the wall will be pictures of all the pages of <i>Diamonds</i>, we walk and observe them in silence. When we arrive at the last page, we read the text. Then, in pairs, each couple describes two pages. The book is without words, so children can add their own. They write their short descriptions (when, where, who, what, and why) on a post-it note and stick it under their two pages.</p> <p>We do the gallery walk together again, but this time I read the story with the children's descriptions.</p> <p>We repeat the activity but this time not with an objective description but a description of emotions that the characters of the story or the children feel about what they see. They can write a few words around the images individually.</p>	To help children think and analyze what they see and feel with their own words and to understand the story and its message
10:35-10:40	Alternative ending	At the end of the story why Amina said "It was only a nightmare"? what nightmare are we talking about? What can Amina say to her mother instead of that?" short discussion	To train children to divergent thinking and find solutions.

10:40-10:45	Feedback about today's lesson.	Cardboard with the children's name on it and some indicators (activity-book-keyword/feedback). They should draw a smile 😊 😐 😞 for the first two indicators and write something that represents the lesson in the last one.	To understand what they think about the activities and the book, and in particular, to get feedback about the lesson.
-------------	--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tra le 8:00 e le 8:30, io e Ilaria abbiamo allestito l'ambiente e preparato i materiali per la seconda lezione con il gruppo di IVA [Table 7]. Alle 8:30 gli alunni sono entrati in aula e mentre si sistemavano, come da routine, alla LIM veniva riprodotto un video con un paesaggio sonoro rilassante. Per questa lezione e quella successiva, gli studenti sono stati divisi in due gruppi, seguendo la stessa modalità adottata in IVB. Io e Ilaria abbiamo lavorato contemporaneamente, ciascuna con il suo gruppo e il suo progetto. La lezione è iniziata con la proiezione sulla LIM dell'argomento del giorno, ovvero lo sfruttamento degli uomini, con una breve presentazione delle attività pianificate: brainstorming sulla copertina del libro *Diamonds* di A. Greder, gallery walk e discussione. In questo modo, ho informato gli studenti su ciò che avremmo affrontato, consentendo loro di anticipare le aspettative. Inoltre, ho ribadito alcune regole di base, tra cui l'importanza di alzare la mano per chiedere chiarimenti o esprimere dubbi, in particolare anche per via della lingua inglese, dimostrando la mia disponibilità e la volontà di essere compresa nel modo migliore possibile.

La prima attività proposta si è centrata sul libro *Diamonds* di A. Greder. In particolare, ho appeso una fotocopia della copertina del libro alla lavagna e ho distribuito agli studenti dei post-it sui quali dovevano scrivere cosa pensassero trattasse il libro, riportando alcune parole chiave in base a ciò che vedevano analizzando l'immagine e il titolo. Dopo questa breve attività individuale, gli studenti hanno appeso i loro post-it alla lavagna accanto alla copertina, e successivamente ho riletto quanto emerso dal

brainstorming. Al termine ho letto le prime pagine dell'albo illustrato in quanto era presente un dialogo per poi fermare la lettura nel momento in cui la storia si interrompe e si trasforma in sole illustrazioni. A questo punto, ho chiesto agli alunni, che erano seduti a semicerchio, di alzarsi e abbiamo dato inizio all'attività della "gallery walk". Sulle pareti dell'aula avevo appeso le immagini dell'albo illustrato, e insieme abbiamo camminato osservando attentamente e in silenzio le illustrazioni, cercando di capire cosa stesse accadendo ai personaggi e il significato della storia.

Al termine di questa esplorazione visiva passeggiando tra le pagine, ho diviso gli alunni in coppie e ho consegnato loro un post-it su cui dovevano descrivere brevemente ciò che vedevano accadere nelle tre pagine da analizzare assegnate. L'albo illustrato, è principalmente privo di parole, spettando quindi ai bambini la responsabilità di raccontare la storia con le proprie parole. Una volta completata l'attività e appeso il post-it accanto alle pagine corrispondenti, abbiamo ripercorso nuovamente la "gallery walk", ma questa volta abbiamo letto il testo scritto dagli alunni, ricostruendo così la storia attraverso le loro descrizioni. Dopo la conclusione dell'attività, si è svolta una breve discussione durante la quale ho chiesto agli alunni di identificare di quale incubo si parlasse alla fine del libro.

Ho ascoltato le loro opinioni senza fornire un giudizio o rivelare la risposta corretta, poiché volevo che questa consapevolezza emergesse autonomamente dai bambini attraverso il dialogo, il confronto e la riflessione. È stato interessante notare che la maggior parte degli alunni riteneva che l'incubo fosse solo un incubo, un brutto sogno, una storia triste ma non reale, poiché per loro era inconcepibile una realtà simile. Questo tema è stato ulteriormente esplorato nella terza lezione, dove hanno appreso che in realtà tutto ciò esiste realmente. Prima di terminare la lezione, ho chiesto loro un feedback sulle attività compilando una griglia. Accanto al loro nome, dovevano inserire uno smile in base al gradimento del libro e dell'attività, e, se desideravano, potevano aggiungere una parola chiave per descrivere la lezione in generale.

Dalle 9:30 alle 9:45, durante la pausa, mi sono spostata in IVB preparando il materiale per replicare questa lezione con l'altro gruppo. Dalle 9:45 alle 10:45 c'è stata la seconda lezione del mio intervento didattico con la classe di IVB nelle stesse modalità e attività del gruppo precedente. Al posto di consegnare dei post-it per descrivere le

immagini ho preferito consegnare dei fogli A4 in modo tale che gli alunni avessero più spazio per esprimersi.

Lezione 3:

Table 8. Format progettazione lezione n.3

Lærer/student:	Emne:	Fag:	Trinn:	Dato:
Giulia	English	Exploitation of humans and children's rights	1. trinn	26.01.2023
Mål for timen:	Focus on the child labor and recognise children's rights.			
Mine mål/Medstudenter og praksislærer skal se på:	Be clear with my English and be organized during the activities and time management. Involve all the pupils. Such a good goal for yourself!			

Tid	Innhold/oppgaver	Hvordan?	Hvorfor?
8:30-8:35	Presentation of the lesson	Explanation on what we will do this morning	To be clear on what will happen.
8:35-9	Reading of the book extract <i>The ice sea pirates</i> (F.Nilsson).	In relation to the book <i>Diamonds</i> , two children read aloud an extract of a dialogue from another book, <i>The Ice Sea Pirates</i> . Then, they have to illustrate the scene in order to understand what they imagine about the life of a child in a mine.	To understand what kids think and imagine when we talk about exploitation and the life into mines.

9.00-9:10	Reflection on Children's Rights This sounds very exciting. I am curious about their answers. I think you have a good plan for the lesson.	I stick their drawings on the whiteboard and we discuss about "Why to be kidnapped and taken to that mine is the worst thing that can happen to a child?" answering some short questions. We watch the short video about children's Rights https://youtu.be/mI2dYmNCJVQ	To recognise that children have rights and underline their importance.
9:10-9.25	True stories: Iqbal Masih & Malala Yousfzai	Short PowerPoint presentation on the main facts about Iqbal Masih's life and the fight for the right of education of Malala Yousfzai. They complete a final sheet about Iqbal and Malala with their own reflections.	To give true examples and reflect on exploitation and rights.
9:25-9:30	Feedback about the lesson	Sheet with questions: -Did you like the activities today? 😊 😐 😞 -Did you like the book(extract) we read? 😊 😐 😞 -write feedback or keywords that represent today's lesson.	To understand what they think about the lesson. That will be interesting for you.

Dalle 8 alle 8:30, io e Ilaria abbiamo predisposto il setting e i materiali per la terza lezione in IVB. Alle 8:30 gli alunni sono entrati in aula e mentre si sistemavano, come da routine, alla LIM è stato riprodotto un video con un paesaggio sonoro rilassante. Per questa lezione [Table 8], come le precedenti, gli alunni sono stati divisi in due gruppi, consentendo a me e Ilaria di lavorare simultaneamente su progetti diversi con i rispettivi gruppi. La lezione è iniziata con la proiezione alla LIM dell'argomento del giorno, ovvero il lavoro minorile e i diritti dei bambini elencando brevemente le attività della lezione: lettura e illustrazione di un dialogo tratto da *The Ice Sea Pirates* di F. Nilsson, una riflessione con conseguente visione di un video sui diritti dei bambini, e la presentazione di due storie vere: Iqbal Masih e Malala Yousafzai.

Per approfondire l'argomento trattato nella lezione precedente riguardante il lavoro minorile evidenziato in *Diamonds*, ho utilizzato la LIM per proiettare un PowerPoint. Nella prima diapositiva, ho inserito un dialogo estratto da *The Ice Sea Pirates*, opportunamente adattato da me per renderlo più comprensibile dal momento che gli alunni non avevano letto i capitoli precedenti. Questo dialogo coinvolgeva le due bambine protagoniste che discutevano sul lavoro dei bambini impiegati in una miniera, descrivendo la loro percezione della vita in miniera. Durante la lezione, il dialogo è stato letto da due bambine presenti in classe.

Data la presenza di alcuni termini poco noti, nella diapositiva successiva ho fornito la definizione di tali termini accompagnata da un'immagine, al fine di facilitarne la comprensione, soprattutto considerando la difficoltà linguistica.

Dopo la lettura e la comprensione, ho incoraggiato gli studenti a illustrare la scena, chiedendo loro di rappresentare graficamente come immaginano la vita in miniera di un bambino. Una volta fatto, ho appeso tutti i disegni alla lavagna e avviato una discussione su quanto avessero rappresentato i bambini. Ho formulato domande specifiche, alle quali gli studenti dovevano rispondere con "sì" o "no": "Secondo voi, i bambini di quei disegni possono andare a scuola? Possono giocare? Possono uscire con gli amici? Possono avere una casa confortevole e una famiglia amorevole?" Tutti gli studenti concordavano nel rispondere sempre con "no".

Successivamente, ho proiettato un video su YouTube sui diritti dei bambini per rispondere alla domanda tratta dal dialogo precedentemente letto: "Perché essere rapiti e portati in quella miniera è la cosa peggiore che possa accadere a un bambino?" e la risposta su cui abbiamo concordato è che i bambini che lavorano in queste condizioni non godono dei propri diritti.

In seguito, ho presentato due storie vere di Iqbal Masih e Malala Yousafzai, raccontando la loro vita e la loro lotta per i diritti, mostrando anche delle immagini. Al termine ho consegnato ad ognuno una scheda con qualche domanda da compilare individualmente su quanto appena imparato insieme. Negli ultimi minuti, ho dedicato del tempo alla raccolta del feedback degli studenti, chiedendo loro di compilare una griglia con due smile e un commento/parola chiave riguardo al gradimento del libro, dell'attività e dell'intera lezione.

Tra le 9:30 e le 9:45 si è svolta una breve pausa, durante la quale mi sono spostata nella classe IVA per organizzare lo spazio e predisporre i materiali necessari per replicare la lezione con questo gruppo. Dalle 9:45 alle 10:15, ho ripetuto le stesse attività della lezione precedente, anche se, a causa di un tempo più limitato a disposizione, ho apportato leggere modifiche alla mia progettazione. In particolare, ho eliminato la lettura del dialogo dal libro e l'attività di disegno, procedendo direttamente a discutere dei diritti dei bambini al fine di presentare loro le due storie vere di Iqbal e Malala.

Nel pomeriggio, dopo la scuola durante l' incontro di programmazione, io e le altre studentesse ci siamo riunite per discutere dell'andamento delle attività della giornata. L'insegnante non era presente, ma avevo notato che aveva apportato delle scritte in rosso nella mia tabella di progettazione, dimostrando il suo interesse, supporto e incoraggiamento nei confronti dello svolgimento della mia lezione.

Lezione 4:

Table 9. Format progettazione lezione n.4

Lærer/student:	Emne:	Fag:	Trinn:	Dato:
Giulia	English	Exploitation of humans, children's rights and the SDGs: what pupils remember after two months	2.trinn	24.03.2023
Mål for timen:	Remember the topic on the exploitation of humans, children's rights, and The SDGs.			
Mine mål/Medstudenter og praksislærer skal se på:	Be clear with my English and be organized during the activities and time management. Leave students work alone but be supportive if they need help.			

Tid	Innhold/oppgaver	Hvordan?	Hvorfor?
10:00-10:30	Final survey and questions	Test on what they remember of my project on exploitation of humans, children's right and the SDGs after two months.	To discover what kids remember and receive final feedbacks

Dopo quasi due mesi dall'ultimo incontro, il 24 marzo 2023, sono ritornata a scuola per un quarto e ultimo incontro [Table 9]. In questa occasione, ho proposto nuovamente il questionario di indagine letteraria dalle 10:00 alle 10:30, con l'intento di confrontare le risposte raccolte all'inizio dell'intervento con quelle ottenute alla sua conclusione. L'obiettivo era evidenziare eventuali cambiamenti nel pensiero degli studenti nel corso del percorso didattico denominato "Dalle pagine, un grido".

Ho distribuito una scheda ai partecipanti, chiedendo loro di riflettere su ciò che ricordavano del percorso didattico, al fine di valutare quanto fosse stato interiorizzato nel lungo periodo. Prima di avviare l'attività, ho letto e mostrato chiaramente le domande per garantire comprensibilità a tutti, concedendo poi agli studenti di lavorare in modo autonomo. Non è stato possibile replicare questa esperienza con il gruppo di IVA a causa di vincoli organizzativi e limitazioni di tempo imposte dalle altre insegnanti.

3.6 Strumenti di osservazione e rilevazione

Durante l'osservazione, ho utilizzato alcuni strumenti preparati dal mio gruppo di tirocinio indiretto negli anni precedenti, come ad esempio: check-list degli spazi scolastici e diari, che sono stati utili per raccogliere informazioni e riflettere da una prospettiva formativa e professionalizzante. Le check-list degli spazi sono tabelle in cui è prima richiesto di leggere per identificare l'area a cui ci si riferisce e poi rispondere agli elementi proposti, quindi sono uno strumento più rigido e strutturato, meglio utilizzato nel caso dell'osservazione degli spazi scolastici e degli aspetti organizzativi.

Il diario è uno strumento di analisi e riflessione creato dai docenti del progetto, Marnie Campagnaro e Lea Ferrari, con una serie di indicatori e domande da rispondere sulla pagina del corso su Moodle. In classe, prendevo appunti su ciò che stava accadendo, poiché mi consentiva maggiore libertà nel riportare gli elementi importanti che osservavo e mi permetteva di prendere note immediate su ciò che stava accadendo, e successivamente compilavo il diario.

Per progettare la mia attività didattica, ho interagito con l'insegnante mentore per presentare il mio progetto, condividendo le mie idee al fine di ottenere il suo parere e ulteriori chiarimenti sull'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e le caratteristiche del gruppo classe. Per la progettazione della mia attività, ho utilizzato il formato del piano di lezione che l'insegnante e gli altri tirocinanti norvegesi nella mia classe utilizzavano, poiché mi guidava chiaramente e sistematicamente nell'organizzazione delle attività che venivano poi condivise su Drive.

La mia osservazione è stata accompagnata da un'analisi del Curriculum della scuola e dei regolamenti scolastici norvegesi, che sono stati un punto di riferimento e supporto per me, specialmente per comprendere meglio il contesto in cui stavo lavorando e per la successiva pianificazione delle attività didattiche. Durante la mia attività didattica, alla fine di ogni mia lezione, chiedevo agli studenti il loro livello di gradimento delle attività e dei libri proposti.

Tutti questi strumenti, insieme alla riunione di pianificazione alla fine di ogni mattina scolastica in cui con l'insegnante e gli altri tirocinanti condividevamo i nostri sentimenti, emozioni e ricevevamo/davamo feedback sul nostro lavoro e su quello degli altri, sono stati utili per portare a termine il tirocinio del secondo semestre, per aumentare

la mia riflessione personale in chiave professionalizzante, per documentare quotidianamente attraverso narrazioni e raccolta fotografica, in modo da poter tracciare il percorso e avere i prodotti degli studenti a cui fare riferimento, oltre che per utilizzare l'analisi SWOT per riportare i punti di forza/debolezza, le opportunità e le minacce riscontrate attraverso l'osservazione prima e dopo l'attuazione dell'intervento.

CAPITOLO IV

Elaborati degli alunni sul lavoro minorile: descrizione e analisi delle attività svolte

Nel corso dei tre incontri (il quarto è destinato alla verifica se l'intero percorso educativo didattico ideato e svolto sia stato significativo) sul lavoro minorile, ho condotto varie attività e raccolto i risultati dei bambini per documentare e successivamente analizzare e riflettere sull'efficacia dell'azione educativo-didattica.

Qui di seguito, esporrò e commenterò tutte le attività proposte utilizzando gli elaborati degli alunni più significativi.

4.1. Primo incontro

4.1.1 Indagine letteraria e rilevazione delle pre-conoscenze

Prima di avviare il mio intervento didattico sullo sfruttamento minorile attraverso due libri di letteratura per l'infanzia, ho scelto di condurre una breve indagine letteraria per esplorare i gusti letterari dei bambini e valutare l'importanza che attribuiscono alla lettura.

Ho consegnato a ciascun alunno una scheda con delle domande aperte e a scelta multipla scritte in lingua inglese, le ho lette ad alta voce e ho lasciato del tempo agli alunni per compilare il questionario [Figure 57].

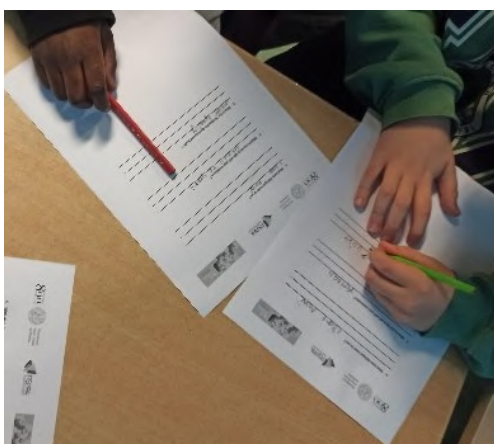


Figure 57 Indagine letteraria e pre-conoscenze Agenda 2030

Tra le domande, ho indagato se i bambini leggono e quali storie prediligono, i criteri che utilizzano per scegliere un libro, se discutono di libri con gli amici, e cosa intendono per "dialogare".

Infine, poiché il tema trattato ha radici nell'Obiettivo 8 dell' *Agenda 2030*, ho incluso una domanda per capire le loro preconoscenze su "Sustainable Development Goals" (Obiettivi di Sviluppo Sostenibile).

Questo approccio mi ha permesso di avvicinarmi meglio agli alunni, comprendere le loro preferenze e valutare le loro conoscenze pregresse riguardo alla letteratura e alla sostenibilità.

Tra le risposte ricevute sono emerse le seguenti informazioni [Figure 58]: le preferenze degli alunni riguardano storie legate alle auto, ai supereroi, al calcio, ai teenager, agli animali (una bambina ha scritto di adorare la serie "Musse og Helium"), i libri di Harry Potter, il libro *Il Gruffalò* di Julia Donaldson, libri con le immagini, libri divertenti oppure di mistero spaventosi.

800 UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA FISPPA

Name: Jaafar
Date: January
Place: Minda Skole

CIAK LET'S START!

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

- 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?
NO.

Figure 58 Indagine letteraria

Ovviamente ci sono bambini che hanno espresso di non amare la lettura, “I don’t like reading”, oppure, come un alunno ha scritto onestamente, al posto dei libri preferisce altre attività “no book, I like gaming and swimming” oppure ancora, come una bambina ha espresso “Jeg liker å skrive mine egne historier” ossia che al posto di leggere preferisce scrivere le proprie storie.

Per questo motivo, durante le mie lezioni, ho cercato di proporre attività diverse e stimolanti in modo da coinvolgere tutti gli alunni, anche e soprattutto coloro che non sono amanti dei libri. Tenendo in considerazione delle loro preferenze, ho provato a proporre due libri differenti, un albo illustrato e uno di narrativa fantasy, e ho provato a proporre un tema diverso da quello a cui sono abituati leggere o ascoltare, il lavoro minorile.

Quando devono scegliere un libro, i criteri che in prevalenza dichiarano di adottare sono: osservare la copertina, leggere il titolo, guardare se piacciono i colori, guardare le immagini, guardare chi sono i personaggi. Per questo motivo, visto che dichiarano di porre attenzione alla copertina, al titolo e alle illustrazioni, anche durante le mie attività ho posto attenzione all’analisi della copertina, dalla quale possiamo ricavare molte informazioni ancora prima di addentrarci nella lettura, e alle immagini presenti nelle pagine facendole descrivere dagli alunni stessi.

Tutti gli alunni dichiarano di ritenere importante il dialogo[Figure 59] ma la maggior parte degli alunni dichiara che i libri non sono un argomento di cui parlano con gli amici.

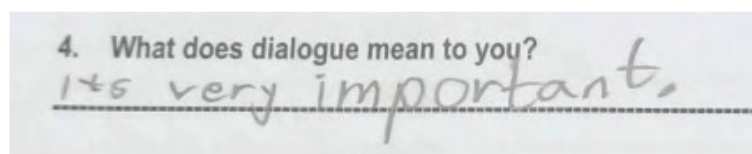


Figure 59 Indagine letteraria, domanda n.4

Infine, per quanto riguarda l’ Agenda 2030 nessuno è a conoscenza di questo importante programma e i suoi relativi obiettivi tanto che alla domanda “What is the ‘Sustainable Development Goals’? ” hanno lasciato il campo vuoto, solo un alunno ha provato a rispondere scrivendo che probabilmente è qualcosa che ci piace fare [Figure 60].

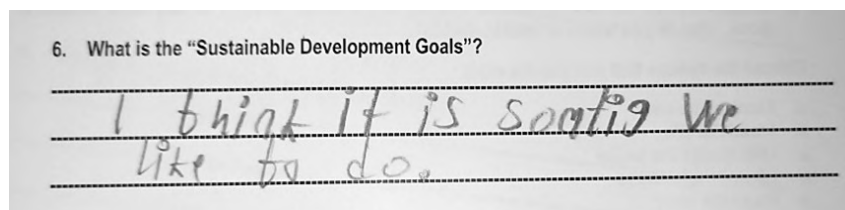


Figure 60 Indagine letteraria e preconoscenze SDGs, domanda n.6

Da qui, al termine di questa indagine e rilevazione delle preconoscenze, ho iniziato a spiegare il significato dell' *Agenda 2030* e in cosa consiste sottolineando che non si tratta soltanto di qualcosa che "we like to do", come ha risposto un alunno, ma di un vero e proprio impegno, un qualcosa che "we have to do".

4.1.2 L' *Agenda 2030* e i 17 obiettivi

Per spiegare cos'è l' *Agenda 2030* e quali sono i suoi 17 obiettivi ho preparato e presentato un semplice PowerPoint [Figure 61]



Figure 61 PowerPoint SDGs

Al termine, ho proposto un lavoro a coppie o gruppi da tre: ho consegnato ad ogni gruppetto di IVB delle *flashcard* con le immagini dei 17 obiettivi e dei cartellini con le scritte riportanti i nomi dei 17 obiettivi; l'attività consisteva nell'associare il cartellino con la scritta dell'obiettivo alla *flashcard* dell'immagine corrispondente. In questo modo gli alunni potevano riflettere sul significato degli obiettivi individuando l'immagine che più li rappresentava e memorizzarli [Figure 62]. Al termine ho proiettato nuovamente alla

LIM tutti e 17 obiettivi come li avevo precedentemente presentati così potevano auto verificare se avevano associato correttamente.



Figure 62 Flashcard Obiettivi Agenda 2030, IVB

Questa attività è stata svolta con gli alunni di IVA in modo leggermente diverso visto che era la prima volta che mi trovavo nella loro classe: gli alunni sono stati divisi a coppie e, ad ogni coppia, sono state consegnate soltanto due *flashcard* raffiguranti le immagini degli Obiettivi dell'*Agenda 2030* ed è stato chiesto di pensare e scrivere sul retro quale obiettivo potessero rappresentare.

Questa lezione è stata svolta in co-teaching con la mia collega di tirocinio e abbiamo lavorato con tutti e 20 gli alunni. Le parole che hanno scritto sono [Figure 63]: famiglia, acqua fresca, libri e penne, casa, cibo naturale, uguaglianza, vita sulla terra e natura, no guerre, cuore, soldi e lavoro decente. A modo loro, con le loro parole, sono riusciti a individuare gli elementi chiave su cui sono stati effettivamente stilati gli obiettivi. Al termine, come è stato fatto con l'altra classe, abbiamo proiettato nuovamente alla LIM tutti e 17 Obiettivi come li avevamo precedentemente presentati così potevano confrontare quanto avevano ipotizzato loro con la scritta con cui sono presentati gli obiettivi e memorizzarla.

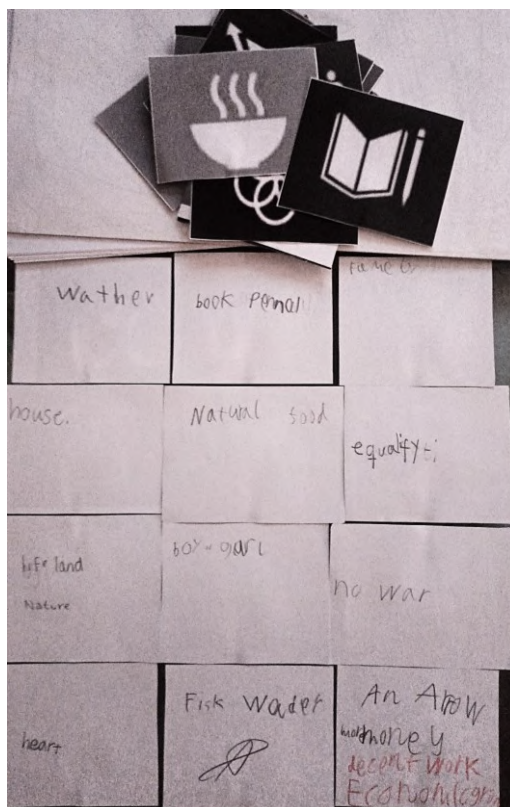


Figure 63 Flashcard Obiettivi Agenda 2030, IVA

Infine, in entrambe le classi, per ripassare e verificare quanto avessero compreso sull' *Agenda 2030* ho creato e proposto un quiz interattivo su Kahoot e invitato gli alunni a rispondere insieme alle domande a cui, entrambi i gruppi classe, hanno risposto correttamente realizzando un punteggio di 7/8 : https://kahoot.it/challenge/05782342?challenge-id=a403e606-b583-4d5c-b2a5-bcc653b59513_1674343799355.

4.2. Secondo incontro

4.2.1 Brainstorming sulla copertina di *Diamonds* di Armin Greder

Durante il secondo incontro ho iniziato a trattare nello specifico l' Obiettivo 8 dell' *Agenda 2030*, precedentemente spiegata, andando a proporre alla classe il tema del lavoro minorile. Per fare ciò, ho trovato interessante la storia narrata e illustrata in *Diamonds* di Armin Greder. Prima di iniziare la lettura, alla LIM ho proiettato un PowerPoint e nella prima slide ho mostrato la copertina dell'albo illustrato chiedendo agli alunni di

rispondere alla domanda che vedevano proiettata “What do you see on the cover? What do you think the book is about?” scrivendo in un post-it delle parole chiave [Figure 64].

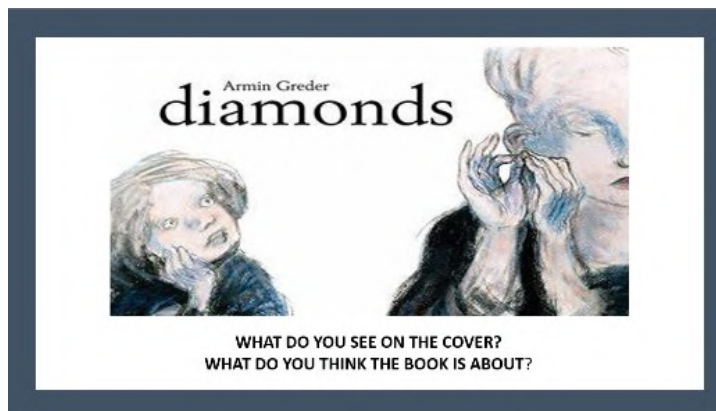


Figure 64 Brainstorming sulla copertina di *Diamonds*

Una volta fatto, ho chiesto agli alunni di appendere il loro post-it accanto alla copertina (fotocopia della copertina) appesa alla lavagna per poi leggere ad alta voce quanto scritto [Figure 65].

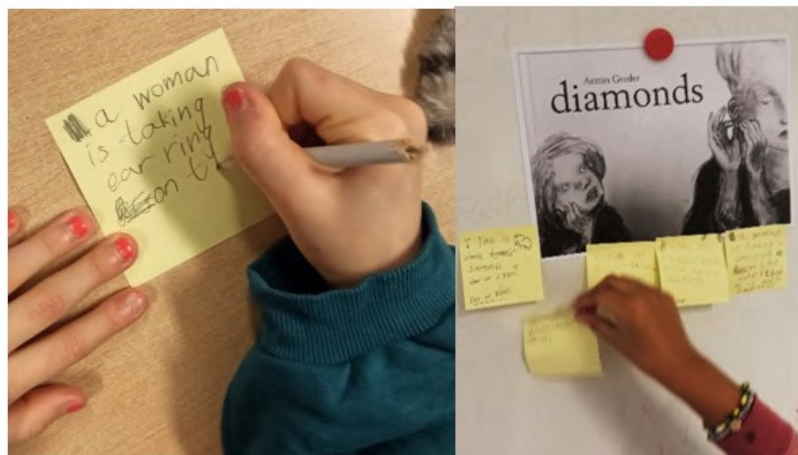


Figure 65 Brainstorming sulla copertina di *Diamonds*

Dal brainstorming con i due gruppi classe sono emerse le seguenti parole [Figure 66]

IVA:

- Diamonds, earring
- A girl with her stepmother. And she is controlling her and don't care about her.
- Diamonds
- A boy, a mother
- Diamonds, mum, kid

- Diamonds, mum doesn't like kids
- A girl is looking at her mum
- Money, gangster, two girls, diamonds
- Diamonds

IVB:

- I think that it is about diamonds and a mum and daughter
- I believe is one girl. I think is scary. And girl thinks is not good.
- This book seems scary and alone.
- I think it is about diamonds. I see a boy is watching diamonds
- Diamond earring
- I think is about diamonds. There are two people.
- Is a boy, he looks bored, there are two people
- A woman is taking a earring on the ear. I think it is with diamonds.
- She is talking with her mother, two people.
- She is looking at another woman putting on earrings
- “jeg sere en dame og en jent jenten sere pa dame det er en bilde done bilde er fint”
= I see a woman and a girl. The girl look at the woman. The picture is nice.

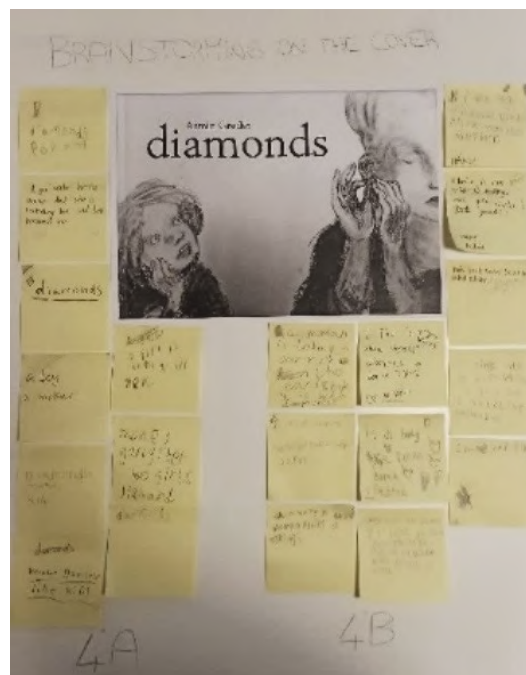


Figure 66 Brainstorming sulla copertina di *Diamonds*, IVA-IVB

Successivamente, abbiamo affrontato una discussione utilizzando ulteriori domande guida proiettate su un'altra diapositiva al fine di esplorare le conoscenze degli alunni e valutare la loro comprensione dell'argomento in questione [Figure 67].

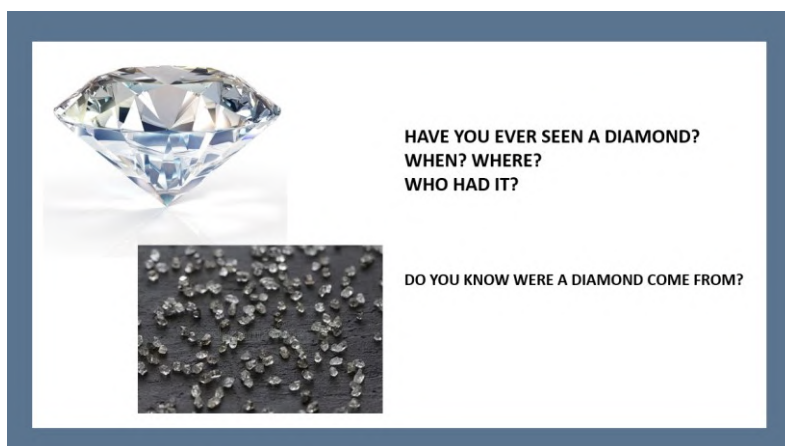


Figure 67 Discussione conoscenze alunni

Dalla conversazione è emerso che soltanto un paio di alunni sostiene di aver effettivamente osservato un diamante nella realtà, e chi lo ha visto afferma che si trattava di un gioiello appartenente alla madre. In risposta alla domanda sulla provenienza dei diamanti, molti di loro mostravano incertezze e non erano in grado di fornire una risposta.

4.2.2 Gallery walk con l'albo illustrato *Diamonds* di Armin Greder

Il libro *Diamonds* è caratterizzato da numerose illustrazioni; soltanto le pagine iniziali e finali contengono un testo scritto in forma di dialogo. Per questo motivo, ho deciso di stampare le pagine centrali e appenderle alle pareti dell'aula, creando così una galleria espositiva e realizzare una "gallery walk". Ho invitato gli alunni a passeggiare tra le pagine, osservando individualmente e silenziosamente le illustrazioni per comprendere il loro significato. Al termine di questa fase, ho diviso gli alunni in coppie, consegnato loro un post-it o un foglio, assegnato tre pagine illustrate a ciascuna coppia e dato loro il seguente compito [Figure 68]:

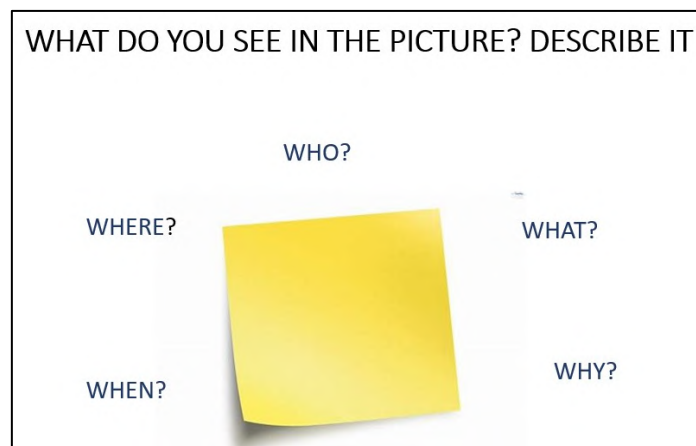


Figure 68 Descrizione a coppie delle pagine di *Diamonds*

Ogni coppia era incaricata di osservare e analizzare le immagini delle tre pagine assegnate, dialogare tra loro, e descriverle attentamente, per poi incollare il post-it/foglio accanto [Figure 69].



Figure 69 Descrizione a coppie delle pagine di *Diamonds*

Al completamento dell'attività, ho riunito l'intera classe e li ho guidati attraverso un secondo percorso della "gallery walk". Questa volta ho chiesto agli alunni di leggere ad alta voce ciò che avevano scritto, così da narrare la storia utilizzando le loro stesse parole.

Qui di seguito possiamo notare e confrontare le descrizioni dei due gruppi classe, le parole degli alunni di IVA nei post-it gialli e le parole degli alunni di IVB nei fogli bianchi [Figure 70].



Figure 70 Gallery walk *Diamonds*, IVA-IVB

Immagini1,2,3:

- They are ready for find diamonds. They are doing holes in the earth to find diamonds. They are underground. (traduzione dal norvegese) -4A
- They are digging for diamonds for the boss. They are in a cave. Black and white. There are men and women. -4B

Immagini 4,5,6:

- Night, Africa, shooting, diamonds. (traduzione dal norvegese) -4A
- They are digging holes. Someone arrived and shoot at the ones who are digging. There is the killer and the others are running. Killers steal the diamonds. (traduzione dal Norvegese)-4B

Immagini 7,8,9:

- They are selling diamonds, mine. -4A
- I can see a car with men. The men have pistols. A man is looking at a stone or a diamond. These men are angry at a boy and they have pistols. A man is thinking at a phone. He has a cigarette. He is driving. A man is looking at a mirror. -4B

Immagini 13,14,15

- mining diamonds.-4A
- Keep on working. Selling diamonds. They are meeting in a plane. They are slaves. They are sad. Who is digging is a slave. The cave is with diamonds (alcune parti tradotte dal norvegese)-4B

Immagini 18,19,20:

- Office, diamonds.-4A
- He give the diamond to another person- The girl makes a diamond. They has mine. They give a ring to another man. -4B

Infine, al termine della lettura, ho posto queste due ultime domande di riflessione:

- 1) Is it good to work in a mine? Or is it dangerous?
- 2) At the end of the story why Amina said “It was only a nightmare”? what nightmare are we talking about?

Dopo una breve discussione, gli alunni sono giunti alla conclusione che lavorare in miniera è pericoloso e che l'incubo menzionato nel dialogo finale non è solo un sogno notturno, ma una realtà concreta. Mentre tutti hanno risposto prontamente alla prima domanda, alcuni alunni sono apparsi incerti nella seconda, non aspettandosi che la storia

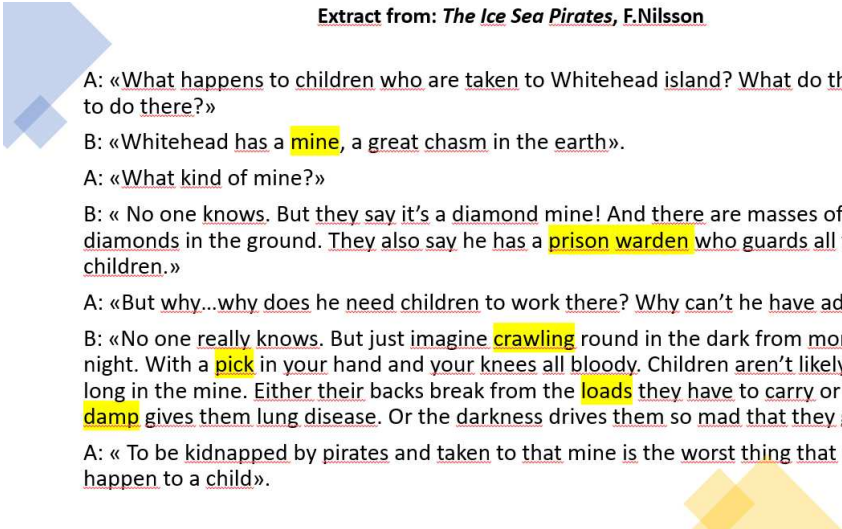
raccontata non fosse solo un prodotto dell'immaginazione, ma un esempio reale di quanto accade nella vita di tutti i giorni.

Questa esperienza ha evidenziato l'importanza di affrontare il tema dello sfruttamento minorile in classe, al fine di informare, sensibilizzare e rendere consapevoli gli alunni riguardo ai problemi della nostra società.

4.3 Terzo incontro

4.3.1. Analisi dialogo estratto da *The Ice Sea Pirates* di Frida Nilsson

Per la terza lezione, ho optato per la presentazione di un nuovo libro, differente da quello precedente. Si tratta di un libro di narrativa fantasy, *The Ice Sea Pirates* (Nilsson, 2017), di cui ho selezionato soltanto un estratto di due pagine che ho poi rivisitato e presentato agli alunni proiettandolo alla LIM. In questo estratto, è riportato un dialogo tra le due bambine protagoniste della storia, due sorelle, che affrontano il tema dello sfruttamento minorile e la difficile vita legata al lavoro in miniera [Figure 71]:



Extract from: *The Ice Sea Pirates*, F.Nilsson

A: «What happens to children who are taken to Whitehead island? What do they have to do there?»

B: «Whitehead has a **mine**, a great chasm in the earth.»

A: «What kind of mine?»

B: «No one knows. But they say it's a diamond mine! And there are masses of diamonds in the ground. They also say he has a **prison warden** who guards all the children.»

A: «But why...why does he need children to work there? Why can't he have adults?»

B: «No one really knows. But just imagine **crawling** round in the dark from morning till night. With a **pick** in your hand and your knees all bloody. Children aren't likely to last long in the mine. Either their backs break from the **loads** they have to carry or the **damp** gives them lung disease. Or the darkness drives them so mad that they give up.»

A: «To be kidnapped by pirates and taken to that mine is the worst thing that can happen to a child.»

Figure 71 Dialogo liberamente tratto da *The Ice Sea Pirates*

Due alunne hanno letto il dialogo, nel quale ho evidenziato alcune parole potenzialmente di difficile comprensione. È importante sottolineare che stavo insegnando in inglese a bambini di madrelingua norvegese, pertanto mi assicuravo costantemente che potessero capire completamente ciò che veniva detto e letto. Per questo motivo, ho

ritenuto utile proiettare sulla lavagna interattiva multimediale (LIM) la seguente diapositiva [Figure 72]:



Figure 72 Comprensione del testo, glossario

4.3.2 Rappresentazione grafica: la vita di un bambino che lavora in miniera e i diritti negati

Dopo aver letto ed analizzato il dialogo estratto dal libro e liberamente modificato, i bambini hanno avuto un punto di riferimento e un esempio di come potrebbe essere la vita di un bambino costretto a lavorare in una miniera. Al termine della lettura, ho chiesto di disegnare come immaginano loro la vita di un bambino impiegato in una miniera.

Il dialogo letto e le immagini chiave proiettate sono stati strumenti utili per guidare e stimolare la riflessione degli studenti. È stato interessante osservare le loro rappresentazioni grafiche, poiché ciò mi ha consentito di comprendere meglio le loro percezioni e, di conseguenza, il loro pensiero sul tema. Queste rappresentazioni sono risultate più esplicite rispetto alle parole che avrebbero potuto esprimere verbalmente, considerata nuovamente la difficoltà linguistica nel trovare i termini appropriati in inglese [Figure 73].

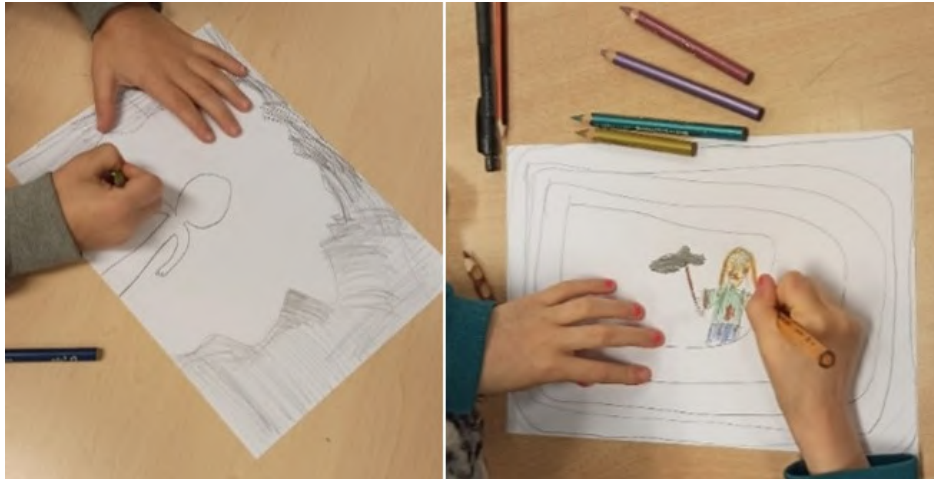
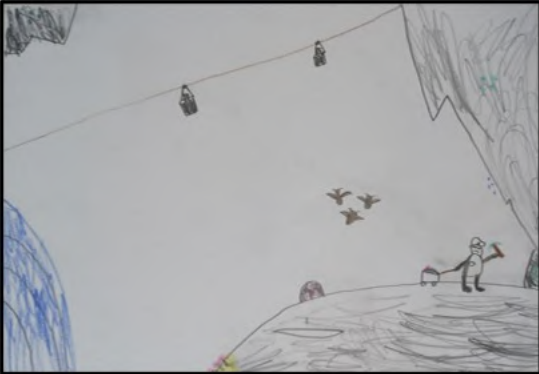
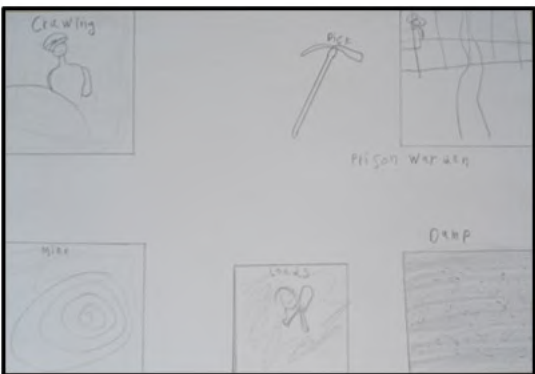
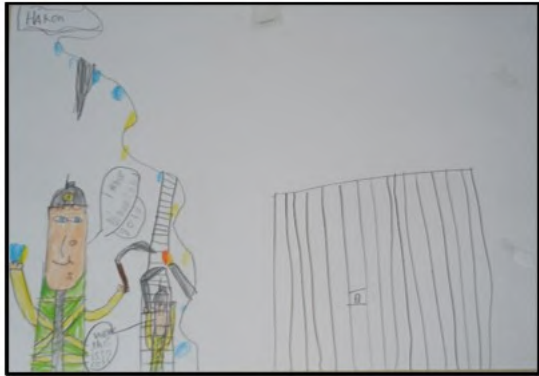
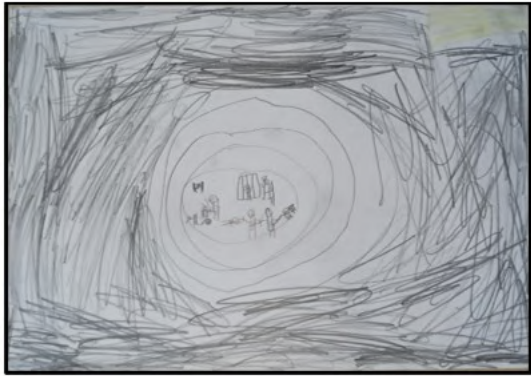


Figure 73 Rappresentazione grafica "come mi immagino la vita di un bambino in miniera"

Ogni studente ha realizzato un disegno diverso, ma è stato interessante osservare una certa uniformità nelle scelte cromatiche. In gran parte, il grigio ha dominato, rappresentando ambientazioni di miniere scavate sotto terra circondanti i lavoratori e la presenza di cunicoli. Gli studenti hanno rappresentato un ambiente insalubre, con la presenza di pipistrelli, polvere e oscurità, inclusi strumenti di lavoro e dispositivi di protezione come il casco con la torcia. Nei loro disegni figurava anche la presenza di guardie, cancelli e persino macchie di sangue, rendendo evidente il loro impegno nel rappresentare in modo dettagliato la dura realtà della vita dei bambini impiegati nelle miniere [Figure 74].



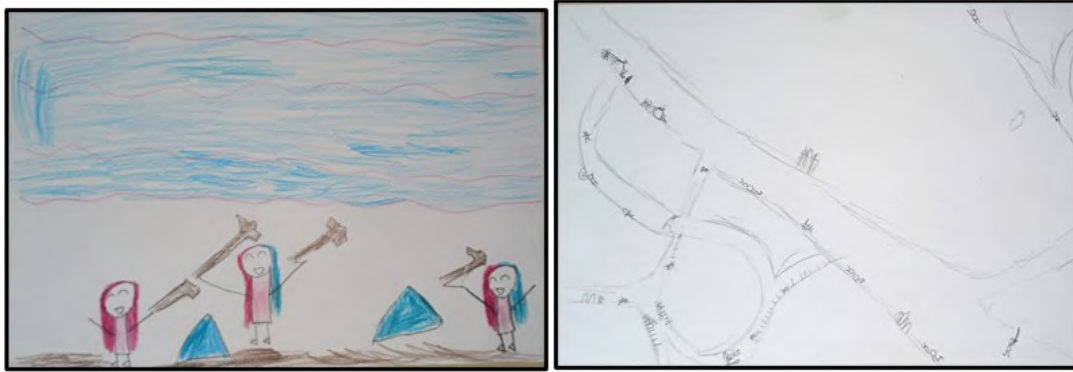


Figure 74 Rappresentazione grafica "come mi immagino la vita dei bambini in miniera"- IVB

I disegni sono stati appesi alla lavagna in modo che ognuno potesse vedere il proprio lavoro e le rappresentazioni dei compagni. Ho chiesto loro di spiegare cosa avessero raffigurato, e successivamente, ancora osservando i disegni, ho posto loro la seguente domanda: "Why to be kidnapped and taken to that mine is the worst thing that can happen to a child?" – tratta dal dialogo estratto dal libro "The Ice Sea Pirates" precedentemente letto.

Prima di rispondere a questa domanda, per facilitare la riflessione e rendere più significativo il processo, ho proiettato sulla LIM alcuni input. Ho chiesto agli studenti di esaminare i disegni e esprimere la loro opinione su se pensassero che i bambini rappresentati nelle loro rappresentazioni potessero andare a scuola, giocare, uscire con gli amici, avere abbondante cibo, mantenere una buona salute e vivere in una casa confortevole [Figure 75].

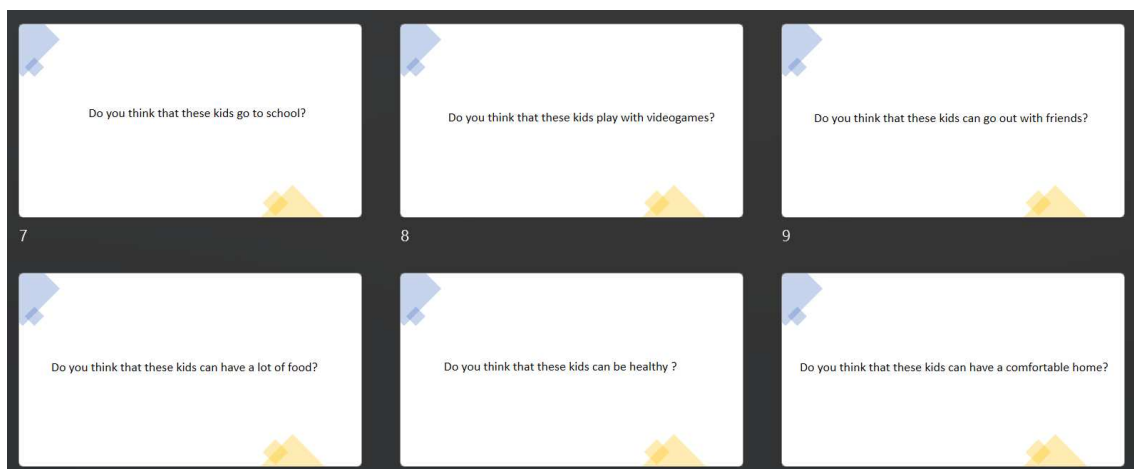


Figure 75 Input di riflessione

A tutte queste domande i bambini hanno risposto in coro con un forte e chiaro “NO”.

Ecco che, tornando alla domanda di partenza, “Why to be kidnapped and taken to that mine is the worst thing that can happen to a child?”, è risultato più facile ed evidente rispondere che, lavorare in miniera (o generalizzando in un qualsiasi altro luogo di lavoro che vede implicati i bambini), è la cosa peggiore che potesse capitare a un bambino perché i bambini che vi sono coinvolti non godono di quei diritti imprescindibili come invece dovrebbero. Ho mostrato un video su YouTube dell’UNICEF per spiegare meglio cosa sono i diritti dei bambini, quali sono e perché sono importanti: <https://www.youtube.com/watch?v=mI2dYmNCJVQ>

4.3.3 Riflessione su due storie vere: Iqbal Masih e Malala Yousafzai

Per continuare a parlare di diritti negati ho scelto di far conoscere agli alunni due storie di vita realmente successe, due bambini che sono stati vittime di sfruttamento minorile e negazione dei loro diritti, in particolare quello di istruzione, presentando un PowerPoint con le informazioni principali di Iqbal Masih e Malala Yousafzai [Figure 76]

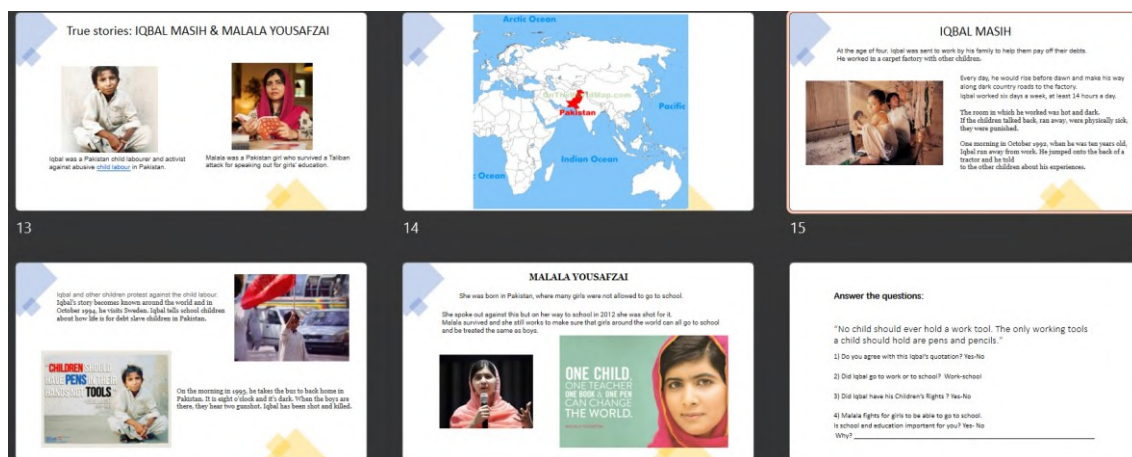


Figure 76 PowerPoint Iqbal Masih e Malala Yousafzai

Dopo aver raccontato la storia di Malala e Iqbal e aver discusso dei diritti dei bambini, ho consegnato una scheda [Figure 77] contenente quattro domande a risposta multipla e, per chi lo desiderava, la possibilità di commentare l'ultima.

IQBAL MASIH & MALALA YOUSAFZAI

Read and answer the questions.

1. "No child should ever hold a work tool. The only working tools a child should hold are pens and pencils."
Do you agree with this Iqbal's quotation? Yes - No No
2. Did Iqbal go to work or to school? Work- School
3. Did Iqbal have his Children's Rights? Yes- No
4. Malala fights for girls to be able to go to school.
Is school and education important for you? Yes- No
Why?

Figure 77 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai

Le risposte ricevute sono state tutte accurate e pertinenti: i bambini hanno ascoltato la storia di Iqbal Masih e compreso che non aveva l'opportunità di frequentare la scuola, ma era invece costretto a lavorare, venendo privato così dei suoi diritti. Inoltre, tutti gli studenti hanno concordato con l'affermazione di Iqbal: "No child should ever hold a work tool. The only working tools a child should hold are pens and pencils".

Per quanto riguarda l'ultima domanda, tutti gli alunni hanno risposto affermando che la scuola e l'educazione sono importanti per loro. Alcuni hanno anche motivato la loro risposta: un alunno ha scritto in norvegese "fordi alle barn må gå på skole" [Figure 78] che tradotto in italiano significa "perché tutti i bambini devono andare a scuola".

4. Malala fights for girls to be able to go to school.
Is school and education important for you? Yes- No
Why?
_____ *fordi alle barn*
_____ *må gå på skole*

Figure 78 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai, risposta n.4

È stato interessante notare l'utilizzo dei termini "tutti" e "devono" sottolineando l'importanza che questo diritto sia esteso a tutti e quindi a ogni bambino senza alcuna distinzione e che sia rispettato, coinvolgendo i bambini esclusivamente in attività scolastiche e non lavorative.

Un altro alunno, rispondendo sia in inglese che in norvegese, ha scritto in particolare che [Figure 79]"children's rights are important for the world", evidenziando così che, nonostante si parli di diritti dei bambini, l'alunno ha ritenuto fondamentale sottolineare che questi sono importanti non solo per i bambini, né solo per gli adulti o altri gruppi, ma per l'intero mondo e quindi per tutti.

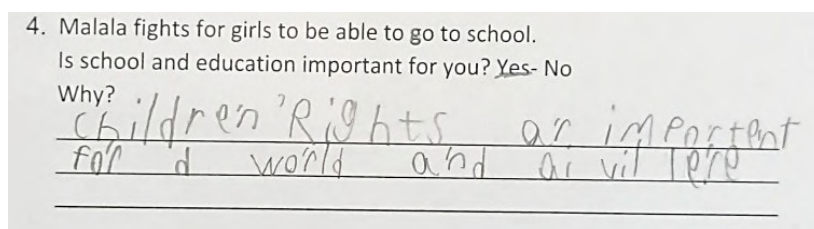


Figure 79 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai, risposta n.4

Altri alunni hanno sottolineato l'importanza della scuola "because we have to learn and know more about things" e quindi individuando nella scuola il luogo adatto ai bambini per il loro apprendimento [Figure 80].

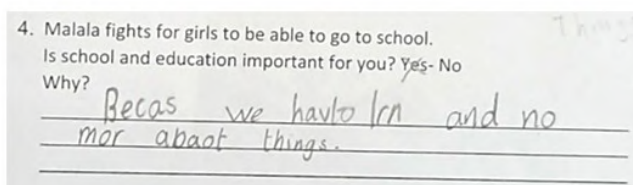
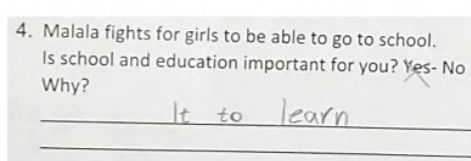


Figure 80 Scheda didattica Iqbal Masih e Malala Yousafzai, risposta n. 4

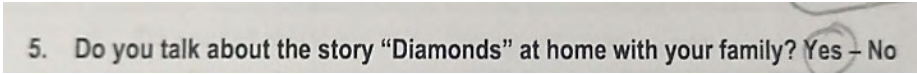
4.3.4 indagine letteraria e questionario finale

Al termine del terzo incontro, una volta completato il percorso didattico, ho ripresentato una parte delle domande dell'indagine letteraria distribuita all'inizio dell'intervento, integrandola con due domande riguardanti l'Agenda 2030 in quanto, quest'ultimo è stato un documento che ha guidato e dato significato al mio percorso di ricerca e tirocinio.

Per quanto riguarda la domanda “what stories do you like to read?” e “What do you usually do to choose a book?” si sono confermate le risposte iniziali.

Al contrario, per quanto riguarda la domanda "Do you talk about books with your friends?", si è verificato un notevole cambiamento. Se in precedenza la maggior parte degli studenti dichiarava di non discutere di libri con gli amici, ora la situazione è cambiata, la maggioranza afferma di farlo, o almeno di farlo qualche volta, come espresso sinceramente da uno degli studenti [Figure 81].

Questo rappresenta già un notevole traguardo.

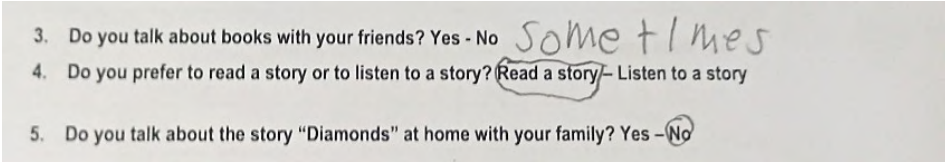


5. Do you talk about the story “Diamonds” at home with your family? Yes - No

Figure 81 Indagine letteraria finale

Anche se ancora alcuni alunni hanno dichiarato di non discutere di libri con gli amici ciò non implica che non ne parlino con i genitori e la famiglia.

Infatti, come notiamo dalle risposte di questo altro alunno [Figure 82], alla domanda “Do you talk about the story *Diamonds* at home with your family?” la risposta è stata positiva.



3. Do you talk about books with your friends? Yes - No *Sometimes*
4. Do you prefer to read a story or to listen to a story? *Read a story* - Listen to a story
5. Do you talk about the story “Diamonds” at home with your family? Yes - *No*

Figure 82 Indagine letteraria finale, risposta n.5

Allo stesso modo, anche altri studenti, sebbene in numero limitato, hanno riferito di aver discusso dell’argomento a casa. Questo rappresenta un importante traguardo perché in questo modo il tema dello sfruttamento minorile non è rimasto confinato solo alle mura della classe ma è entrato anche nei discorsi con la famiglia e quindi pian piano nella comunità.

Inoltre, alla domanda se preferiscono leggere o ascoltare una storia, le risposte, si sono divise quasi equamente, con una leggera prevalenza nella lettura. È un dato significativo da tenere in considerazione al fine di diversificare le modalità di fruizione dei libri, in modo da soddisfare le preferenze di tutti, poiché sia la lettura e sia l’ascolto rappresentano abilità fondamentali e che è necessario costantemente potenziare.

Infine, in merito alla domanda sull' *Agenda 2030*, nella quale si chiedeva di riportare cosa fosse o cosa ricordassero di questo importante documento, tutti hanno risposto correttamente, sottolineando in particolare informazioni rilevanti come: la presenza di 17 obiettivi, come abbiamo visto durante il gioco con le flashcard, che dovrebbero essere raggiunti entro il 2030, rappresentando dunque un impegno significativo per tutti; e il fatto che tali obiettivi uniscano diversi paesi, in particolare l'Italia e la Norvegia [Figure 83].

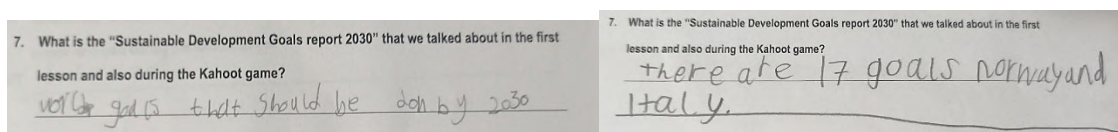


Figure 83 Indagine letteraria finale e conoscenze Agenda 2030, risposta n.7

CAPITOLO V

Riflessioni personali e professionali sul percorso attuato e prospettive future

5.1 Riflessione sull'operato e sui risultati ottenuti

5.1.1 Feedback degli alunni sul gradimento delle attività proposte

Alla conclusione di ciascuna lezione, dedicavo gli ultimi minuti alla raccolta del feedback degli alunni riguardo alle attività svolte e al libro letto chiedendo loro di disegnare, su un cartellone da me già predisposto, uno smile a seconda del loro gradimento delle attività e del libro proposto e di condividere una parola chiave generale sull'intera lezione [Figure 84].

Questa pratica si è dimostrata estremamente positiva, consentendomi di ottenere una comprensione più approfondita delle percezioni degli studenti e di adeguare il mio approccio didattico di conseguenza.

Analizzando le risposte ricevute, per la maggior parte sempre molto positive, ho notato che il commento di una studentessa, "fun but sad", riflette accuratamente l'esperienza vissuta. Sebbene i bambini abbiano apprezzato le varie attività proposte e si siano divertiti, l'argomento trattato ha anche suscitato emozioni tristi.

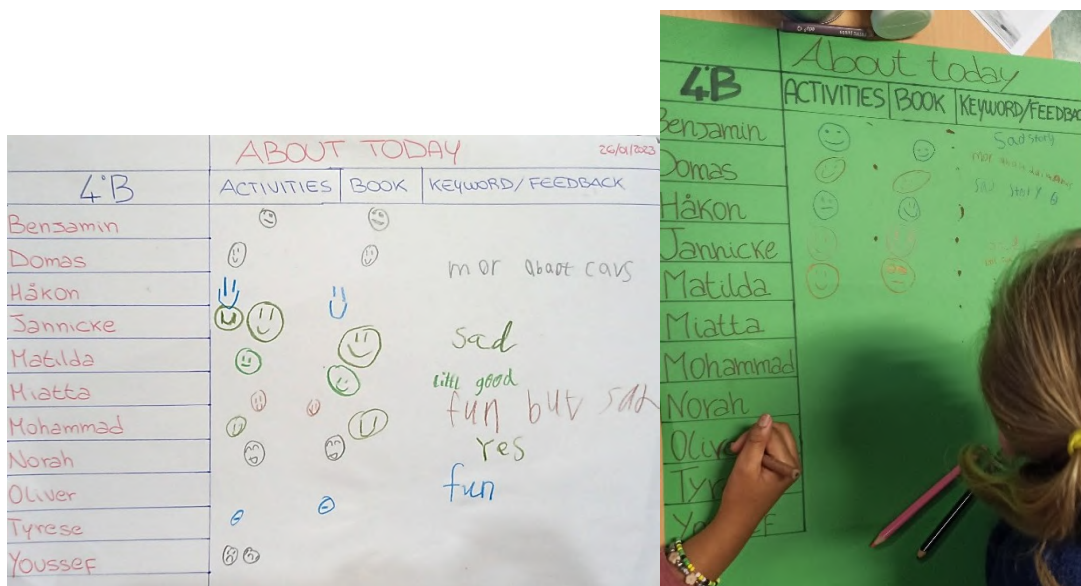


Figure 84 Feedback giornaliero degli alunni

5.1.2 Feedback degli alunni su quanto appreso dalle attività proposte dopo due mesi

Dopo circa due mesi dalla conclusione del mio intervento didattico, sono ritornata a scuola per raccogliere un ulteriore feedback dagli alunni, chiedendo loro di compilare una scheda didattica con domande relative alle attività svolte insieme. L'obiettivo era valutare quanto gli studenti ricordassero delle attività e del tema trattato, al fine di misurare l'efficacia e la rilevanza del mio progetto. Purtroppo, per motivi organizzativi e di tempistiche scolastiche, ho potuto effettuare questo monitoraggio solo con il gruppo di alunni di IVB e non di IVA.

Dalle risposte raccolte, [Figure 85] è emerso che più di un alunno ha evidenziato la tristezza e addirittura la spaventosità della storia, a causa dell'esistenza del problema affrontato ma, nonostante ciò, il libro stesso è piaciuto, come indicato dallo smile sorridente crocettato.

Un aspetto interessante è la menzione del concetto di "unfair" (ingiusto) da parte di un'alunna. Durante le lezioni, anche se non era stato affrontato esplicitamente, questo concetto ha trovato spazio nei pensieri e nelle riflessioni degli studenti. Allo stesso modo, il termine "slavery" (schiavitù) che sebbene fosse già emerso in autonomia dagli alunni stessi durante la descrizione delle illustrazioni del libro *Diamonds* [Figure 86], non avevamo trattato in modo approfondito e comunque è rimasto impresso negli alunni.

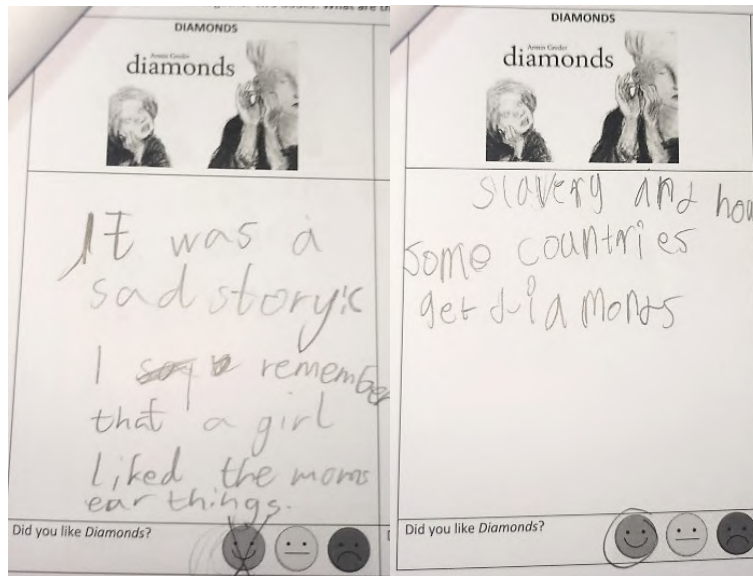
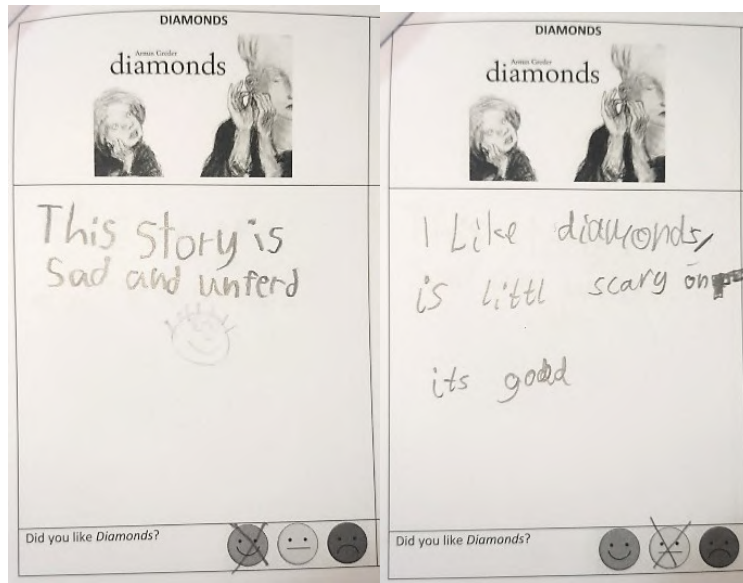


Figure 85 Feedback dopo due mesi degli alunni

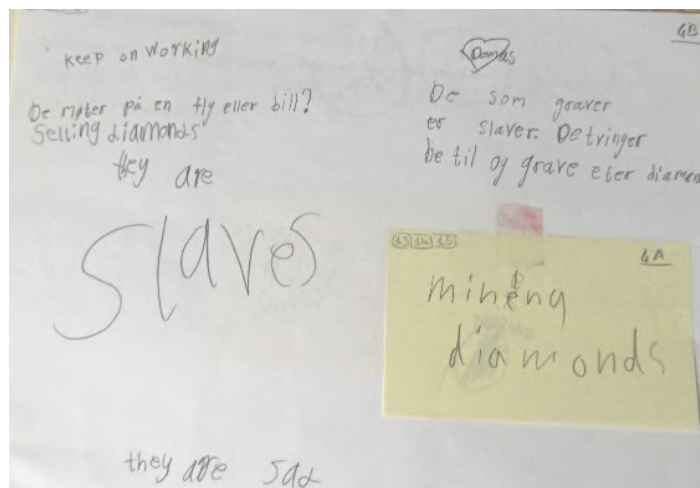


Figure 86 Concetto di "Slaves" emerso dagli alunni negli incontri precedenti

Oltre ad essere rimasti anche alcuni degli Obiettivi dell'Agenda 2030, dimostrano di ricordare e aver gradito le diverse attività proposte e in particolare la 'gallery walk' sul libro *Diamonds* [Figure 87].

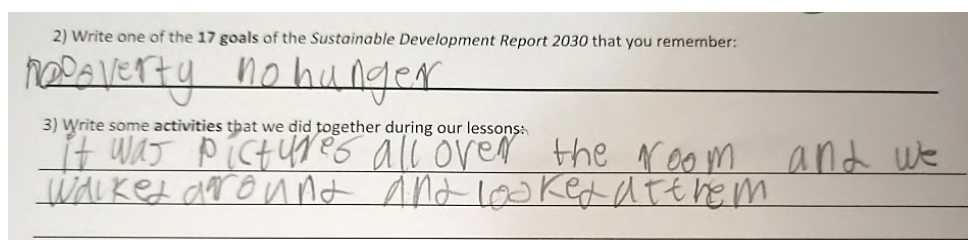


Figure 87 Feedback dopo due mesi degli alunni

Inoltre, ritengo significativo riportare un episodio interessante che mi ha particolarmente colpito e che si è verificato durante il terzo incontro: mentre stavo appendendo i disegni degli alunni rappresentanti la vita dei bambini in miniera alla lavagna, due bambine si sono avvicinate per osservarli più attentamente. Poi, sottovoce, mi hanno chiesto: "But for real? Kids work in a mine for real?" con un'espressione e tono visibilmente sconvolto. La mia risposta, confermando purtroppo la realtà della situazione, e la promessa di trattare a breve l'argomento più approfonditamente con le testimonianze di Iqbal e Malala, le ha profondamente colpite. Non si aspettavano questa risposta, poiché inizialmente pensavano che ciò che avevamo letto in *Diamonds* o dall'estratto di *The Ice Sea pirates* fosse solo una storia inventata. Questo momento mi ha colpito

profondamente, apprezzando il fatto che le studentesse stessero riflettendo e iniziando a prendere autonoma consapevolezza dell'esistenza e della gravità di questo problema.

Come ho letto durante il mio studio e la mia ricerca in *I bambini salveranno il mondo*, anche io mi sento di supportare quanto affermato (Castelli & Galgani, 2013): “Ogni esperienza diviene significativa se, chi ne è toccato, viene coinvolto (e se ne lascia coinvolgere) sul piano delle emozioni prima della trasmissione dei saperi”(p.97). Durante l' attività successiva che riguardava la presentazione delle storie reali di Iqbal Masih e Malala Yousafzai tramite un PowerPoint tutti gli alunni erano molto attenti e interessati.

5.1.3 Autovalutazione sul mio operato e l'esperienza vissuta

Ero molto curiosa di entrare in una scuola primaria norvegese e di poter effettuare il mio intervento didattico, ma allo stesso tempo ero preoccupata perché stavo operando per la prima volta in un ambiente completamente nuovo per me in tutti i suoi aspetti didattici/organizzativi/relazionali e non sapevo come gli alunni avrebbero reagito al tema che sarei andata a proporre.

La fase di osservazione si è rivelata estremamente cruciale, permettendomi di cogliere aspetti nuovi ogni giorno e di comprendere gradualmente il contesto scolastico. Questo periodo è stato fondamentale per raccogliere suggerimenti e idee, creando così la base per la progettazione del mio intervento didattico.

Sono stata soddisfatta di aver introdotto il tema del lavoro minorile, in quanto era completamente sconosciuto agli studenti. Ho trovato gratificante poter sensibilizzare gli alunni su questo problema, anche se, allo stesso tempo, la loro iniziale mancanza di consapevolezza sull' esistenza di questo problema ha reso difficile spiegare loro cosa significhi lo sfruttamento dei minori nel lavoro, la sua attualità e le conseguenze ad esso collegate. Ritengo che la presentazione del tema attraverso un albo illustrato sia stata particolarmente efficace in quanto utilizzando parole e immagini di una storia, gli studenti potevano immergersi meglio e avvicinarsi ai personaggi per comprendere appieno il problema.

Durante il mio intervento didattico, lavorare con un piccolo gruppo ha dimostrato di essere vantaggioso, poiché mi ha consentito di dedicare maggiore attenzione a ciascuno studente e di procedere più lentamente, considerando anche la difficoltà linguistica.

Ho cercato di facilitare il processo variegando le attività e utilizzando materiali come immagini, video, scritte, libri, PowerPoint e anche il gioco su Kahoot, pensato visto l'apprezzamento generale e l'ampia diffusione dei quiz in Norvegia. Quest'ultimo approccio in particolare ha permesso di consolidare i concetti e valutare quanto gli studenti avessero appreso facendoli al tempo stesso divertire. In alcuni casi, ho incoraggiato il lavoro individuale, mentre in altri ho favorito la collaborazione a coppie o in piccoli gruppi, permettendo agli studenti di dialogare tra loro e di aiutarsi reciprocamente.

Una sfida che ho riscontrato è stata la questione del tempo. Ritengo che avrebbe giovato dedicare più tempo alla spiegazione dell'Agenda 2030, o meglio, a come viene tradotta in inglese *Sustainable Development Goals report 2030*. I bambini non avevano familiarità con questo concetto e alcuni termini risultavano astratti e complessi da comprendere, soprattutto considerando la barriera linguistica. Avrei preferito avere più tempo per approfondire la comprensione di questo tema cruciale.

Inoltre, avrei desiderato poter completare l'intero percorso anche con il gruppo di IVA, consentendo così di proporre il libro *The Ice Sea Pirates* e di condurre l'attività di disegno prima di affrontare la discussione sui diritti; oltre a poter svolgere il test finale a distanza di due mesi anche con questo gruppo.

Nonostante questo e qualche difficoltà incontrata più a livello comunicativo-organizzativo che strettamente didattico riguardante il tema affrontato, ritengo che gli alunni hanno dato prova, in particolare come abbiamo già notato dai loro elaborati prodotti, di comprendere e di saper dialogare sul tema del lavoro minorile, sfruttamento e diritti.

Qui di seguito, in questa analisi SWOT ho evidenziato e riassunto i fattori positivi e negativi che maggiormente ho riscontrato dalla mia esperienza di tirocinio alla scuola Minde di Bergen e in particolare dal mio intervento didattico *Dalle pagine, un grido*.

Table 10 Analisi S.W.O.T Dalle Pagine, un grido

	FATTORI POSITIVI	FATTORI NEGATIVI
FATTORI INTERNI	<p style="text-align: center;">Punti di forza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le attività pratiche (es. Disegno) e motorie (es. Gallery walk su <i>Diamonds</i>) hanno permesso una maggiore comprensione e attiva partecipazione. Gli studenti hanno potuto imparare divertendosi senza mancare di rispetto al tema delicato trattato. - Avere ampia libertà nella scelta del tema del mio intervento didattico, delle attività da proporre e della gestione della classe mi ha permesso di vivere appieno l'esperienza di insegnante, lavorando sempre in un ambiente protetto. - Eccellenti relazioni con gli alunni, le tirocinanti e le insegnanti, mi hanno permesso di interagire con loro con maggiore serenità, contribuendo a creare un clima positivo e una crescita reciproca. - lavorare in piccolo gruppo mi ha permesso di dedicarmi meglio agli alunni e per loro era più facile partecipare e interagire. - l'utilizzo della letteratura per l'infanzia e quindi dei libri ha facilitato l'accesso al tema come ponte per avvicinare i bambini e dialogare sul tema del lavoro minorile. 	<p style="text-align: center;">Punti di debolezza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non avendo mai osservato una lezione sul tema del lavoro minorile, non avevo esempi a cui fare riferimento, perciò, la ricerca di informazioni, libri e attività da proporre, e metodi è stata molto lunga e impegnativa. - I bambini non erano a conoscenza dell'esistenza del problema del lavoro minorile e quindi non potevo dare per scontato nulla in quanto per i bambini era un'esperienza nuova. - Non avevo molto tempo a disposizione per le mie lezioni sul tema del lavoro minorile, quindi non è stato facile trovare attività che fossero significative ma non troppo impegnative da proporre. Se avessi avuto più tempo, avrei potuto svolgere anche altre attività integrative, ma allo stesso tempo, questo mi ha costretto a concentrarmi e a scegliere qualcosa di significativo e adatto agli studenti al fine di dare loro un primo sguardo sul tema in modo efficace anche se in poco tempo. Se non ci fossero stati problemi organizzativi e di tempo, mi sarebbe piaciuto sviluppare l'attività del disegno e la proposta del libro <i>The Ice sea Pirates</i> anche con il gruppo di IVA e di proporre il test finale dopo due mesi anche a loro. In ogni caso questo mi ha permesso di essere flessibile e adattarmi alle diverse situazioni e rivedere il progetto pensato.

FATTORI ESTERNI	<p style="text-align: center;">Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> - conoscere il sistema scolastico norvegese e operare in una scuola primaria locale - essere coinvolta costantemente e essere pronta a riesaminare il progetto in base alle reazioni degli studenti, per apportare miglioramenti continui. - Il gruppo di classe misto è stata un'ottima opportunità per mettere in atto diverse metodologie e tecniche, preparare attentamente i materiali e agire per dare il giusto spazio alle esigenze degli studenti e proporre di conseguenza, con attenzione e cura, materiali e attività per includere tutti in modo che ognuno possa dare il massimo. - La possibilità di provare una metodologia di lavoro mai provata prima: co-planning e co-teaching (attuata per la prima lezione in IVA) <ul style="list-style-type: none"> -mettermi in gioco e insegnare in lingua inglese e condurre un intervento didattico su un argomento attuale e delicato nuovo agli alunni. - le attività svolte possono essere in futuro ulteriormente approfondite e arricchite. 	<p style="text-align: center;">Minacce</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alcuni bambini tendono a distrarsi facilmente e a distogliere l'attenzione degli altri. A volte lavoravo nella stessa stanza insieme a Ilaria, la mia collega di tirocinio che stava svolgendo attività diverse con il suo gruppo, e lavorare in questo modo è stato più impegnativo. - Alcuni bambini non conoscevano molte parole in inglese e quindi comunicare con loro è stato difficile; è stata necessaria l'assistenza delle studentesse norvegesi che facevano da traduttrici.

Al termine di questa breve ma significativa esperienza, avverto di aver maturato e sviluppato competenze che prima non ritenevo di possedere. Specialmente nella fase di osservazione, ho incrementato la mia consapevolezza sull'importanza dell'ascolto, del sapersi identificare e mettersi nei panni dell'altro per immaginare il suo punto di vista.

Ho dedicato maggiore attenzione a ciò che accadeva nell'ambiente circostante, interpretando il linguaggio non verbale degli studenti per comprendere le ragioni di determinati comportamenti e agire di conseguenza. Questa maggiore attenzione al linguaggio non verbale è stata necessaria a causa della barriera linguistica, poiché durante le lezioni gli alunni si esprimevano sempre in norvegese (tranne durante il mio intervento didattico, che ho condotto in inglese). Non potendo fare affidamento sul linguaggio verbale dal momento che non capivo la loro lingua madre, ho dovuto prestare molta più attenzione al linguaggio non verbale e penso che questo sia stato un utile esercizio per

migliorare le mie competenze nell'osservare, ricevere e interpretare informazioni dal linguaggio non verbale. Capire i bisogni dei bambini solo attraverso i loro corpi, gesti o espressioni facciali è un aspetto cruciale, spesso sottovalutato, ma di fondamentale importanza.

Per quanto riguarda la pianificazione, sento di aver acquisito maggiore pazienza, attenzione e dedizione nel concepire e attuare le attività destinate agli studenti. Inoltre, ho imparato a essere più flessibile, adattandomi alle situazioni e ridisegnando tempi e attività in risposta alle esigenze emergenti.

5.1.4 Relazioni di aiuto e consulenza attuate

Fondamentali sono state le relazioni di aiuto/consulenza instaurate con le professoresse Marnie Campagnaro e Lea Ferrari dell'Università degli Studi di Padova, le quali mi hanno seguito con costante impegno, fornendomi aiuto, supporto e preziosi consigli durante l'intero anno. Le riunioni su Zoom con loro e le altre studentesse del progetto Green Dialogues sono state particolarmente utili, consentendoci di condividere le nostre esperienze e affrontare eventuali dubbi o perplessità che potessero emergere durante il percorso.

Oltre al supporto ricevuto dalle docenti di Padova, è stato altrettanto necessario e fondamentale il contributo delle docenti dell'Università HVL di Bergen. La professoressa Nina Goga e le altre insegnanti ci hanno ben accolto fin dall'inizio. In particolare, durante le lezioni universitarie, ci hanno fornito numerosi suggerimenti didattici e informazioni dettagliate sul sistema educativo norvegese.

La tutor mentore presso la scuola primaria in cui ho svolto il tirocinio è stata per me un punto di riferimento disponibile, gentile ed esperto. Attraverso la sua guida, ho avuto l'opportunità di osservare attentamente le sue attività e di riflettere sul suo approccio nei confronti dei bambini. L'insegnante mi ha sempre concesso ampia libertà e disponibilità per gestire le attività e la classe a mio modo, il che mi ha entusiasmato. Grazie a questa libertà, ho potuto vivere appieno l'esperienza di insegnante, sviluppando e implementando un progetto interamente concepito da me. Nonostante questa libertà, è stato allo stesso tempo confortante sapere di poter contare sulla sua presenza e supporto,

sia prima che durante l'intervento didattico, creando così una situazione protetta in cui poter operare con fiducia.

In aggiunta, nella classe in cui ho svolto il tirocinio, ho avuto la compagnia di altre tre studentesse tirocinanti norvegesi, altrettanto gentili e disponibili [Figure 88]. A volte, esse mi aiutavano con la lingua e la traduzione dal norvegese/inglese. Dopo la conclusione delle lezioni, intorno alle 13:30, mentre gli studenti rientravano a casa, io, insieme a Ilaria (mia collega di tirocinio nel progetto Green Dialogues), le tirocinanti norvegesi e l'insegnante rimanevamo fino alle 15:30 circa. Durante questo periodo, ci dedicavamo a pianificare le attività del giorno successivo e a fornirci feedback costante e continuo sulle varie attività della mattina. Questo momento di condivisione è risultato estremamente importante e utile per me. Mi ha offerto l'opportunità di riflettere e comprendere meglio le attività osservate/svolte e il dinamismo del gruppo classe. Inoltre, ci ha permesso di condividere eventuali dubbi e incertezze, contribuendo reciprocamente alla nostra crescita professionale.

La collaborazione con Ilaria è stata positiva, e ho trovato un'ottima atmosfera anche con le altre due ragazze del Progetto Green Dialogues; nel tempo, siamo diventate non solo colleghe ma anche buone amiche [Figure 89]. Nonostante frequentassimo le stesse lezioni presso la HVL, la nostra università a Bergen, ci dividevamo per svolgere il nostro tirocinio in due diverse scuole primarie, e questo ci ha offerto un'ulteriore opportunità di condivisione e confronto.



Figure 88 Io, Ilaria e le studentesse norvegesi, Minde Skole



Figure 89 Io e le studentesse del gruppo Green Dialogues, HVL

A proposito di ciò, in uno dei numerosi diari giornalieri che ho redatto dopo il tirocinio, mi ricordo di aver scelto la parola "dialogo" come "take home message". Questo perché ho constatato quanto fosse fondamentale e imprescindibile instaurare un dialogo: non solo tra i bambini, tra i bambini e l'insegnante, ma anche tra noi tirocinanti e l'insegnante. Questo scambio ci ha permesso di condividere dubbi, pensieri e idee, contribuendo a proporre interventi progettati in modo corretto, inclusivo e significativo.

Per questo motivo, tutte queste persone che ho incontrato durante questa esperienza sono state figure di riferimento molto importanti per me. Senza il loro supporto e la possibilità di dialogo e condivisione, questa esperienza non avrebbe avuto la stessa risonanza e valore.

5.2 Prospettive future

La ricerca condotta che analizza il tema del lavoro minorile rappresentato nei libri per bambini e il percorso didattico *Dalle pagine, un grido* affrontato a scuola, possono avere diverse prospettive future rilevanti e impattanti. Continuare a dialogare su questo tema e sviluppare altre idee può contribuire a rendere l'apprendimento sull'argomento più coinvolgente e duraturo, permettendo agli studenti e non solo di comprendere e affrontare il problema in modo più consapevole e attivo.

Ad esempio, alcune idee che si possono attuare in futuro possono riguardare:

- approfondimenti tematici: approfondire il tema e dunque ricercare e analizzare le cause sottostanti il lavoro minorile, le regioni del mondo più colpite, le iniziative globali per contrastare il problema;
- incrementare progetti di sensibilizzazione: realizzare poster, opuscoli informativi o brevi video insieme agli studenti da presentare ai compagni di altre classi, ai genitori o alla comunità;
- avviare collaborazioni internazionali: instaurare collaborazioni con altre scuole di altri stati. Questo potrebbe consentire agli studenti di scambiare opinioni, esperienze e progetti per affrontare la questione in modo più ampio;
- organizzare raccolte fondi: organizzare eventi o iniziative per raccogliere fondi da destinare a organizzazioni o progetti che lottano contro il lavoro minorile. Questo

potrebbe essere un modo tangibile per far sentire agli studenti di contribuire concretamente alla causa;

- organizzare interviste: invitare in classe esperti o organizzazioni (es. UNICEF, ILO) impegnate nella lotta contro il lavoro minorile e a diffondere i diritti dei bambini;
- presentare storie o testimonianze: leggere e raccontare altre storie tratte da libri di letteratura per l'infanzia oppure storie tratte da testimonianze di bambini provenienti da diverse parti del mondo, mostrando la loro realtà e suscitando empatia;
- creare e sviluppare materiali didattici: la ricerca può essere la base per la creazione di materiali didattici innovativi e inclusivi. Si potrebbero sviluppare libri per bambini, guide per insegnanti e risorse educative per promuovere la comprensione dei diritti e sensibilizzare i bambini sul lavoro minorile;
- ampliare la formazione degli insegnanti: i risultati della ricerca potrebbero essere utilizzati nella formazione degli insegnanti, dotandoli di strumenti per affrontare il tema del lavoro minorile in modo efficace in classe. Questo potrebbe contribuire a creare un'educazione più inclusiva e consapevole.
- avviare ulteriori ricerche: la tesi potrebbe essere considerata come un punto di partenza e ispirare ulteriori ricerche nel campo della letteratura per l'infanzia e dei diritti dei bambini. Gli studiosi potrebbero approfondire specifici aspetti delle rappresentazioni del lavoro minorile nei libri per bambini, esaminare l'impatto di tali rappresentazioni sulla percezione dei bambini e sviluppare ulteriori metodologie educative.

In conclusione, questa tesi sul lavoro minorile e sui diritti dei bambini analizzati a partire dai libri di letteratura per l'infanzia offre un solido punto di partenza per ulteriori ricerche e iniziative, sia a livello individuale che collettivo. Possiede un potenziale di impatto significativo attraverso diverse vie, contribuendo alla formazione, sensibilizzazione e promozione di azioni concrete per migliorare le condizioni dei bambini in tutto il mondo.

CONCLUSIONI

In questo elaborato è stato presentato un percorso che va dallo studio del tema del lavoro minorile e dei diritti dei bambini alla conduzione di un intervento didattico che affronta tale tematica attraverso la letteratura per l'infanzia e l' Agenda 2030 in una classe di quarta di una scuola primaria norvegese.

La fase di studio si è resa necessaria per comprendere l'esistenza di diverse infanzie e diverse relazioni adulto-bambino, soffermandomi in particolare sui bambini adultizzati che vedono negati i propri diritti, tra cui appunto quello all'infanzia e all'istruzione, perché costretti al lavoro. A seguire ho trattato il tema del lavoro minorile analizzando dati statistici, fotografie, articoli di giornale e testimonianze reali per evidenziare quanto questo sia ancora un problema attuale, sebbene spesso taciuto, e globale, coinvolgendo, a differenza del pensiero comune, anche l'Italia. Non a caso, l'Obiettivo 8.7 per lo Sviluppo Sostenibile dell' Agenda 2030 (United Nations, 2015) si prefigge di: “prendere provvedimenti immediati ed effettivi per sradicare il lavoro forzato, porre fine alla schiavitù moderna e alla tratta di esseri umani e garantire la proibizione ed eliminazione delle peggiori forme di lavoro minorile, compreso il reclutamento e l'impiego dei bambini soldato, nonché porre fine entro il 2025 al lavoro minorile in ogni forma”(p.24).

Riprendendo le cornici teoriche e le analisi dei risultati ottenuti dal mio intervento didattico mi piacerebbe delineare una risposta alla domanda di ricerca che mi ero posta inizialmente: “Come viene rappresentato il lavoro minorile nei libri per bambini? E come si può strutturare un percorso didattico per sensibilizzare degli alunni di scuola primaria e dialogare con loro sul tema del lavoro minorile?”

Ho analizzato come il lavoro minorile viene rappresentato nei libri di letteratura per l'infanzia in modo da cogliere con quali parole e con quali immagini viene presentato ai bambini questo tema complesso e delicato riconoscendo alla letteratura, oltre i benefici che la lettura o l'ascolto di storie generano, un modo più accessibile e comprensibile per avvicinare i bambini al tema del lavoro minorile.

Nonostante nei libri per bambini tale tema viene affrontato con approcci diversi e generi letterari differenti, le tematiche ricorrenti sono: la povertà, lo sfruttamento, la perdita dell'infanzia e, quando possibile, la ribellione e la ricerca di un cambiamento.

Vi sono diversi personaggi letterari vittime del lavoro minorile le cui storie possono essere a lieto fine, come nel caso di *Cenerentola* dei Fratelli Grimm dove la protagonista viene sfruttata nei lavori domestici più umili e faticosi e maltrattata fisicamente e psicologicamente ma che alla fine ottiene il suo riscatto e “vive felice e contenta”, oppure, con un finale più drammatico, come la piccola fiammiferaia di H.C. Andersen che vede la morte come l’unica via di fuga, l’unica soluzione per non subire più i maltrattamenti del padre, la sofferenza del freddo, la mancanza di cibo e la mancanza di solidarietà dei passanti.

Tramite queste storie “[...] children can develop complex understandings about global issues, engage in critical inquiries about themselves and the world, and take responsibility for action” (Johnson, 2016, p. 151) infatti i libri sono lo strumento privilegiato per far emergere una realtà dolorosa, drammatica, con molte sfaccettature, ma che lascia anche spazio alla speranza. È importante parlarne con i bambini perché è necessario renderli consapevoli dell’esistenza di questo problema, così si impara a vedere e capire la realtà, a cogliere gli aspetti positivi e negativi di ciò che accade attorno a noi e insieme si trovano forme di intervento per arrivare a un cambiamento.

Per sensibilizzare gli alunni della classe quarta della scuola primaria Minde di Bergen (Norvegia) dove ho svolto il mio intervento didattico sulla questione del lavoro minorile ho strutturato il mio percorso didattico proponendo agli alunni due opere letterarie consigliate dalle docenti del progetto Green Dialogues e letti per le lezioni universitarie presso l’HVL: l’albo illustrato *Diamonds* di Armin Greder e il libro di narrativa fantasy *The Ice Sea Pirates* di Frida Nilsson.

A partire da questi due libri, nel mio progetto ho incluso attività di diverso carattere, in modo da andare incontro alle preferenze e bisogni di ogni alunno, proponendo attività di lettura, scrittura, quiz, video e disegno per ampliare il libro e approfondire la storia. Inoltre, per la lettura di *Diamonds* ho attuato una “gallery walk”, una passeggiata tra le pagine del libro, in modo da sperimentare una modalità di lettura dinamica e coinvolgente.

Operando in questo modo il libro non viene utilizzato in modo passivo ma diventa un membro del gruppo, un compagno con cui dialogare (Campagnaro & Goga, 2022) e la classe diventa un “luogo di inclusione, crescita, confronto” (Vitella, Grotto, & Cortiana, 2018, p. 37).

Le lezioni sono state condotte con un metodo attivo avendo cura di porre costantemente al centro del processo di insegnamento-apprendimento il bambino. Ho adottato un insegnamento dialogico che possiamo definire come (Robin, 2008) “a kind of teaching in which talk is given the prominence which effective thinking and learning require” (p.9) perchè “it harness the power of talk to engage children, stimulate and extend their thinking, and advance their learning and understanding”(p.37). Ho proposto agli alunni di lavorare individualmente e soprattutto in gruppo in quanto (Goga & Pujol-Valls, Ecocritical Engagement with Picturebook through literature Conversations about Beatrice Alemagne’s *On a Magical Do-Nothing Day*, 2020) "by thinking together, students have access to new interpretations of the book and, therefore, have more resources and information to position themselves critically” (p.9) poiché è necessario accogliere punti di vista diversi per valutare e confrontare le diverse interpretazioni offerte per formulare e difendere in modo più articolato le proprie opinioni dal momento che acquisendo la capacità di discutere dei libri, acquisiamo anche la capacità di riflettere e discutere su altri argomenti. Infatti, oltre ad aver proposto due storie possibili ma immaginate, inventate dallo scrittore, ho presentato due storie reali di vita vera portando l’esempio di Iqbal Masih e Malala Yousafzai, un bambino e una bambina che hanno lottato per i loro diritti, l’abolizione del lavoro minorile e il diritto di poter andare a scuola, sui quali poi abbiamo discusso insieme.

L’intero percorso svolto ha sottolineato il potenziale trasformativo della letteratura come strumento educativo e ha dimostrato che anche i piccoli lettori possono affrontare tematiche complesse con sensibilità e comprensione. Come educatori, genitori e scrittori, abbiamo la responsabilità di continuare a fornire risorse educative che sfidino, ispirino e plasmino una generazione di individui consapevoli e impegnati.

Con ulteriori sviluppi di questo progetto si potrebbe continuare a diffondere la consapevolezza sul lavoro minorile, stimolando la curiosità nei giovani lettori e incoraggiando azioni concrete per combattere questa ingiustizia. Il potere di trasformare il mondo giace nelle mani dei bambini, e attraverso la conoscenza e l’empatia, possiamo coltivare un futuro in cui ogni bambino possa godere dei propri diritti fondamentali e sognare un mondo libero dal peso del lavoro minorile.

Infine, desidero concludere citando una strofa tratta dalla canzone *Male Himlen blå* della band norvegese Naboen min. Questo brano veniva cantato tutti i giorni prima delle

lezioni dagli alunni di quarta della Minde Skole di Bergen che mi ha accolto per questo progetto. Questa melodia mi è rimasta impressa per le emozioni di gioia e per il messaggio di speranza che trasmette, e pertanto vorrei terminare questa tesi sul lavoro minorile con questa canzone come auspicio positivo per il futuro. Nonostante la persistenza del lavoro minorile e le continue violazioni dei diritti dei bambini, malgrado le sofferenze e le ombre che affliggono molte giovani vite, vicine o lontane, e nonostante questo grido di dolore e di ribellione contro tali ingiustizie, spero che con il mio piccolo lavoro svolto di aver contribuito ed essere riuscita, almeno in parte, a dare voce e risollevare questa emergenza.

Mi auguro che, con ulteriori progetti futuri più approfonditi e con l'educazione e l'istruzione, possiamo continuare a sensibilizzare su questo problema e intervenire in modo mirato così da risolvere un domani questo problema, portando finalmente luce e diffondendo gioia e sorrisi.

Eg vil male himlen blå

Klippe ut ei sol og lime ho på

Og best av alt eit magisk triks

Som stråler mange mil

Det er eit smil!

Vorrei dipingere il cielo di azzurro

Ritagliare un sole e incollarlo

E la cosa migliore, un trucco di magia

Che si irradia per molte miglia

È un sorriso!

Bibliografia

- Alberoni, F., & Baglioni, G. (1965). *L'integrazione dell' immigrato nella società industriale*. Bologna: Il Mulino.
- Alcott, A. B. (1877). *Table talk*. Boston: Roberts Brothers.
- Alessandrini, G. (2022). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Amnesty International. (2000, giugno 13). *Amnesty International Annual Report 2000*.
Tratto da amnesty.org:
<https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/0001/2000/en/>
- Andersen, H. C. (2003). *La piccola fiammiferaia*. Trieste: Edizioni EL.
- Ariès, P. (1968). *Padri e figli nell' Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza.
- Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: MacMillan Publishing.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Benetton, M. (2014). Ascoltare e capire. La competenza relazionale dei docenti. *Nuova Secondaria*, 6-13.
- Benetton, M. (2018). L'ascolto a scuola: un' urgenza, un' opportunità o una velleità? In E. Martini Toffano, & P. De Stefani, *Ho fiducia in loro* (p. 367). Roma: Carocci.
- Berardi, L. (2014, dicembre 30). *Janusz Korczak dalla parte dei ragazzi*. Tratto da Polonicult.com: <https://polonicult.com/janusz-korczak-dalla-parte-dei-ragazzi/>
- Bindi, R. (2023, giugno 30). Don Milani insegna come imparare la democrazia. *La via libera*, n.21, p. 14-17.
- Bobbio., N. (1990). *L' età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Boero, P., & Roghi, V. (2020). *Rodari A-Z*. Milano: Electa.
- Branden, N. (2018). *I sei pilastri dell'autostima*. Milano: Tea.
- Bruno, R. (2020). *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*. . Milano: Topipittori.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel laboratorio delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.

- Campagnaro, M., & Goga, N. (2022). Material green entanglements: research on students teachers'aesthetic and ecocritical engagement with picturebooks of their own choice. *International research in children's literature*, 15(3), 308-322.
- Cardarello, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castelli, S., & Galgani, A. (2013). *I bambini salveranno il mondo. Testimonianze di dieci anni di attività contro lo sfruttamento minorile. Progetto S.C.R.E.A.M.* Pisa: Titivillus.
- Coats, K. (2018). *The Bloomsbury introduction to children's and young adult literature*. Londra: Bloomsbury.
- Corriere della Sera. (2000, agosto 31). Il Campidoglio <<adotta>> nuovo libro di Ben Jelloun su sfruttamento e infanzia. *Corriere della Sera*.
- Corriere della sera. (2001, aprile 26). I bambini sfilano in corteo contro lo sfruttamento minorile. *Corriere della sera*.
- Corriere della Sera. (2002, marzo 10). Il romanzo di Iqbal, bambino che non voleva essere sfruttato. *Corriere della Sera*.
- Corriere della Sera. (2015, settembre 12). Bambini sfruttati e occhi distratti. *Corriere della Sera*.
- Corriere della Sera. (2020, gennaio 5). Il bar abusivo gestito da due bambini di 9 e 10 anni. *Corriere della Sera*.
- Corriereuniv. (2014, aprile 16). *Iqbal Masih storia di un eroe bambino*. Tratto da Corriereuniv.it: <https://corriereuniv.it/iqbal-masih-storia-di-un-eroe-bambino/>
- D' Adamo, F. e. (2015). *Iqbal bambini senza paura*. San Dorligo della Valle: Emme.
- De Zubicaray, G. e. (2010). Mirror neurons, the representation of word meaning, and the foot of the third left frontal convolution. *Brain and language*, vol 112, 77-84.
- Degli Innocenti, F., & Anna., F. (2015). *Io solo Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*. Cagli: Settenove.
- Deti, E. (2012). *Piccoli lettori crescono*. Trento: Erickson.
- Dolci, D. (2011). *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*. Torino: Sonda.

- Eurispes. (2023, gennaio 30). *Rapposrto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Tratto da eurispes.eu: <https://eurispes.eu/rapporti/rapporto-nazionale-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza/>
- European Commission. (2023, novembre 27). *Norway: organisation of the education system and of its structure*. Tratto da Eurydice: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/organisation-education-system-and-its-structure>
- Favia, R. (2023). *Attraverso il libro: avventure critiche tra i libri per bambini e ragazzi*. Torino: Il leone verde.
- Ferrante, A. (1994). Il valore educativo del gioco. *La salute umana*, vol.129, 5.
- Filograsso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Filograsso, I. (2020). Piccoli. In P. Boero, & V. Roghi, *Rodari. A-Z* (p. 254-256). Milano: Electa S.p.A.
- Frabboni, F. L. (1976). *Il tempo libero: progetti e sperimentazioni di botteghe culturali*. Mondadori.
- Freire, P. (2022). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Gaard, G. (2020). Verso una ecopedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia. *DEP n.44*, 5.
- Goga, N. (2020). Interspecies Encounters: An eco-Ethical Approach to Frida Nilsson's *Ishavspirater*. In R. Henning, A.-K. Jonasson, & P. Degerman, *Nordic narratives of nature and the environment. Ecocritical approaches to nothern european literatures and cultures*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through literature Conversations about Beatrice Alemagne's *On a Magical Do-Nothing Day*. *Sustainability*, 12.
- Goldman, E. (1916). *The child and its enemies*. United States: Mother Earth.
- Greco, I. (2022). *Leggimi prima: l'arte di comunicare con i bambini attraverso i libri e le storie*. Sesto San Giovanni: MIMebù.
- Greder, A. (2020). *Diamonds*. Crows Nest: Allen & Unwin Children's Books..
- Grimm, J., & Grimm, W. (1812). *Cenerentola*. Tratto da grimmstories.com: https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/cenerentola

- Horne, M., & Networks, A. T. (2018, aprile 26). *These Appalling Images Exposed Child Labor in America*. Tratto da History.com: <https://www.history.com/news/child-labor-lewis-hine-photos>
- Hubler, E. A. (2016). *Little red readings: historical materialist perspectives on children's literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Hugo, V. (2023). *Cosetta*. Roma: Orecchio Acerbo.
- ILO. (2023, maggio 3). *C005- Minimum Age (Industry) Convention, 1919 (No.5)*. Tratto da [ilo.org: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312150:NO](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312150:NO)
- ILO. (2023, maggio 3). *C006- Night Work of Young Persons (Industry) Convention, 1919 (No.6)*. Tratto da [ilo.org: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312151:NO](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312151:NO)
- INAIL. (2023, Dicembre 3). *Infortuni e malattie professionali, online gli open data Inail del 2023*. Tratto da [inail.it: https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/sala-stampa/comunicati-stampa/com-stampa-open-data-2023.html](https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/sala-stampa/comunicati-stampa/com-stampa-open-data-2023.html)
- ISTAT. (2023, luglio 7). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese, 7 luglio 2023 Roma*. Tratto da [istat.it: Sintesi-Rapporto-Annuale-2023.pdf \(istat.it\)](https://www.istat.it/it/files/2023/07/Sintesi-Rapporto-Annuale-2023.pdf)
- Jelloun, T. B. (2000). *La scuola o la scarpa*. Milano: Bompiani.
- Johnson, H. e. (2016). *Critical content analysis of children's and young adult literature*. London: Routledge.
- Joosen, V. (2018). *Adulthood in children's literature, perspective on children's literature*. New York: Bloomsbury.
- Karl, H. (2018). Scuole di pensiero sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. In M. T. Stefani, *Ho fiducia in loro* (p. 138). Roma: Carocci.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. New York: The Knickerbocker Press.
- Korczak, J. (2013). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice.
- La Rosa, V. (2019). La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Formazione, lavoro, persona n.29*, 95-102.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.

- Lombardo Radice, G. (1968). *Lezioni di pedagogia e ricordi di esperienza magistrale*. Firenze: Sandron.
- Macinai, E. (2013). Intuizioni pedagogiche: gli albori dei diritti del bambino. In E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini* (p. 93). Roma: Carocci.
- Makarenko, A. (1950). Consigli ai genitori. *Italia-Urss-Noi donne*, 51-52.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Mazzini, A. (2022). *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell' educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l' adolescenza*. Venezia: Marcianum Press.
- Mervyn, N. (2016). Class/ic aggression in children's literature. In A. E. hubler, *Little red readings: historical materialist perspectives in children's literature* (p. 3). Jackson: University Press of Mississippi.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. (2023, Novembre 25). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d' istruzione*. Tratto da Ministero dell' Istruzione e del Merito:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- Montgomery, L. M. (2008). *Anne of Green Gables*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Nikolajeva, M. (2013/14). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 4.
- Nilsson, F. (2015). *Ishavspirater*. Stockholm, SE: Natur & Kultur.
- Nilsson, F. (2016). *Ishavspirater*. Helsingor, DK: ABC Forlag .
- Nilsson, F. (2017). *L' isola dei bambini rapiti*. Milano: Feltrinelli.
- Nilsson, F. (2017). *The Ice Sea Pirates*. Wellington: Gecko Press.
- Nobile, A. (2017). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: ELS la scuola.
- ONU. (1959). *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo*. New York.
- ONU. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. New York: ONU.
- Orecchio Acerbo Editore. (2024, gennaio 10). *Armin Greder*. Tratto da Orecchio Acerbo editore: https://www.orecchioacerbo.it/author/armin_greder/

- Palarchi, M., & Melis, R. (2016). *Rosso Malpelo. Tratto dalla novella di Giovanni Verga*. San Pietro a Sieve: Kleiner Flug.
- Parlamento Europeo e consiglio dell' Unione Europea. (2006, dicembre 18). *Quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da EUR-lex: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Pennac, D. (2004). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Pitzorno, B. (1996). *Storia delle mie storie*. Parma: Pratiche.
- Pitzorno, B. (1997). Qualche premessa sulla letteratura per l'infanzia. In F. Lazzarato, *Scrivere per bambini* (p. 22). Milano: Mondadori.
- Pitzorno, B. (2003). *L'isola degli smemorati*. Roma: Comitato Italiano per l' UNICEF.
- Puricelli Guerra, E. (2015). *Oliver Twist*. San Dorligo della Valle: Classicini EL edizioni.
- Robin, A. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge, UK: Dialogos.
- Rodari, G. (2022). *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* . Milano: Emme Edizioni.
- Rodia, C. (2010). *La narrazione formativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rosenblatt, L. M. (1982). "The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory Into Practice*, 21,4, 268-277.
- Rossi-Doria, M. (2007). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.
- Rousseau, J. J. (2022). *Emilio*. Roma: Laterza.
- Ruffato, M. (2006). *Il lavoro dei bambini, storie di vita e di movimenti oltre il lavoro minorile*. Portogruaro: Nuova dimensione.
- Rutschky, K. (2018). *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis.
- Salvi, M. (2011). *Scrivere libri per ragazzi*. Roma: Audino.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute: silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.

- Tognolini, B. (2021). Etica pelètica pèlem-plèm-plètica ed estetica poetica puerile. *P.O.L.P.A. Poesia Orale Ludica puerile Autentica: stare nella poesia delle bambine e dei bambini*, 198-199.
- Turner, S. M. (1998). *The Philosopher's Child. Critical Perspectives in the Western Tradition*. Rochester: University of Rochester Press.
- Unicef; ILO . (2021, giugno 10). *Sintesi del rapporto. Lavoro minorile. stime globali 2020, tendenze e percorsi percorsi per il futuro*. Tratto da ilo.org: https://www.ilo.org/rome/pubblicazioni/WCMS_800330/lang--it/index.htm
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Tratto da [sdgs.un.org: https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf](https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf)
- Valente, D., & Bochicchio, I. (2012). *Adrian vuole andare a scuola*. Belvedere Marittimo: Edizioni coccole e caccole.
- Viscardi, G. M. (2019). Il lavoro nell' Italia moderna tra storia e utopia. In G. M. Viscardi, *Ricerche di storia sociale e religiosa* (p. 153-164). Roma: Edizioni di storia e letteratura.
- Vitella, M., Grotto, V., & Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: Cleup.
- Vocabolario Treccani. (2023, settembre 12). *sfruttamento in Vocabolario - Treccani*. Tratto da Treccani.it: <https://www.treccani.it/vocabolario/sfruttamento/>
- Volpin, G. (2014). *Via le mani dai bambini*. Bergamo: I Quindici.
- Women, I. C. (1922). *Carta dei bambini*.
- Yooung-Bruehl, E. (2012). *Childism: confronting prejudice against children*. New Haven: Yale University press.
- Yousafzai, M. (2014, Dicembre 10). *Malala Yousafzai, discorso premio Nobel per la pace. Oslo, 10/12/14. Nobel Peace Prize*. Tratto da Youtube: <https://youtu.be/VZjewYypLxk>
- Zago, G. (2003). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea: teorie pedagogiche ed esperienze formative*. Padova: Cleup.

Zago, G. (2022). Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica. In G. Alessandrini, *Atlante di pedagogia del lavoro* (p. 185-215). Milano: Franco Angeli.

Zygmunt, B., & Cupellaro, M. (2006). *Vita liquida*. Roma: Laterza.

Ringraziamenti

Desidero esprimere la mia gratitudine alla mia relatrice, la Professoressa Marnie Campagnaro, per la sua preziosa guida lungo questo percorso e per avermi costantemente incoraggiato a migliorare. La sua competenza e il suo sostegno sono stati per me elementi fondamentali che hanno contribuito in modo significativo al successo di questo lavoro di tesi.

Ringrazio tutte le professoresse coinvolte nel progetto Green Dialogues per la loro disponibilità, accoglienza e per gli insegnamenti preziosi che mi hanno offerto.

Un grazie di cuore anche alle mie colleghe, nonché amiche, e a coloro che hanno condiviso con me l'incredibile esperienza a Bergen; senza di voi, questa avventura non sarebbe stata la stessa.

Vorrei ringraziare i miei genitori per avermi permesso di perseguire i miei sogni e per il loro incondizionato sostegno lungo tutto il percorso.

Un ringraziamento speciale va a mia sorella, che considero "la mia prima alunna".

Un sentito ringraziamento si estende a tutta la mia splendida famiglia, la cui presenza e affetto hanno reso questo percorso ancor più significativo.

Inoltre, ci tengo a ringraziare Daniele per avermi sopportata e sostenuta in modo particolare durante questo periodo, rimanendo sempre al mio fianco nonostante la distanza.

A chi c'è stato,

a chi c'è

a chi ci sarà

Grazie.



UNIVERSITY OF PADUA
Department of Philosophy, Sociology,
Pedagogy and Applied Psychology

MASTER'S DEGREE COURSE IN
PRIMARY EDUCATION SCIENCES

Annual report of the 5th year internship
of the Study Course in Primary Education

Italiensk er gøy

Teaching Italian to Norwegian children through the English language

Coordinating tutor: Lucia Lazzari

Organising tutor: Roberta Focchiatti

Responsible professor: Marnie Campagnaro

Student: Giulia Nai

Student number: 1196715

Academic year: 2022/2023

Student data

Nai Giulia

Student number: 1196715

Address: Via Degli Olmi,6 35026 Conselve (PD)

Mobile phone: 3408861512

Tel: 0499500559

Institutional e-mail: giulia.nai.1@studenti.unipd.it

Personal e-mail: naigiulia99@gmail.com

School institution data

Primary school Minde skole

Address: Grønnestølsveien 22, 5020 Bergen, Norway

Tel: [53036600](tel:53036600)

E-mail: minde.skole@bergen.kommune.no

Headmaster: Susanne Gade Utne

Headmaster e-mail: Susanne.Utne@bergen.kommune.no

Tutor: Helene Karlsen

Tutor e-mail: Helene.Karlsen@bergen.kommune.no

Index

Introduction	1
1. My fifth-year internship	2
2. The context: school and classroom observation.....	4
2.1. The Norwegian school system and internship: essential data	4
2.2. The school: location, learning environments and organisation.....	5
2.3. The class: teacher, pupils, and teaching/learning processes.....	7
2.4. Tools and methods for observation, documentation and reflection.....	7
3. The educational and didactic intervention	9
3.1. The project : discipline, focus of the intervention, and motivations.	9
3.2. Theoretical and normative references of the didactic intervention.....	9
3.3. Documented and reflective narration of the lessons: Methodological approaches and technologies used	13
3.4. General structure of the intervention.....	15
3.5. Structuring of the learning environment in which the intervention was implemented	17
3.6. Any adjustments made to the planned activities and outcomes of the intervention	18
4. Schools abroad: comparing teaching and didactic practices	20
4.1. Comparison between Italian and Norwegian school systems	20
4.2. The Arqus experience and the focus on assessment: a comparison between different school realities, Italy-Germany-Norway.....	22
4.3. Considerations on the educational value of the fifth-year traineeship experience	25
4.4. Reflection on the development of my professional skills	27
5. References	29
5.1. Bibliography	29
5.2. School regulations and documentation	29
6. Attachments.....	30
6.1. Reflection memo	30
6.2 Logbook.....	31
6.3 Norwegian lesson plan format.....	32

Introduction

“Italiensk er gøy” (Italian is fun) is what Norwegian children said happily after every Italian lesson together. During my internship at Minde Skole, a Norwegian primary school in Bergen, I taught some Italian words to Norwegian children through the English language. In particular, I experienced how to teach a foreign language with practical activities using the co-teaching methodology with Ilaria, an Italian student like me, and outdoor education.

This year’s traineeship takes me abroad not only in Norway but also in Germany, and this is thanks to two different projects: the Green Dialogues Project and the Arqus Twinning Project.

They are two completed different experiences: the first, an exchange program and, the second, a research and didactic program. They have different aims, focus and activities, but both of them enriched me personally and professionally and made me grow on different levels.

Going abroad and seeing different schools, different educational systems, and meeting new people, languages, and cultures made me compare the Norwegian and German contexts with the Italian one from my homeland and reflect on the pros and cons.

Like the following quote said: "Every journey you live it three times: when you dream it, when you live it, and when you remember it"¹, I’ve always dreamed of participating in an exchange program or similar, and when I had the possibility to do it for real, I was so happy. Now that I’ve finished these experiences, I’m glad to have lived these two extraordinary opportunities, and in this report, I would like to remember and present what I observed, did, and learned in Leipzig and, in particular, I will focus more on my experience in Bergen, where I conducted my teaching intervention.

¹ Anonimo

1. My fifth-year internship

My fifth-year internship was particularly rich and different from the internship experiences of the previous years, as I joined two projects: the Arqus Twinning Project and the Green Dialogues Project. The first, an exchange program, an alliance between the University of Padua and the University of Leipzig (Germany), involved research work between six students from my course of study and German students. The aim was to carry out research on the area of assessment (for learning, of the school, of teachers) and a comparison between the two schools and education systems of the two realities. After initial research work in groups for just a couple of hours during summer, we were involved in a one-week visit to the foreign university location and a one-day internship in a primary school in Leipzig (5-10 September 2022), and vice versa, a visit to the University of Padua and a primary school with the Montessori method in Padua (5-8 October 2022).

The second is a research and didactic project resulting from the collaboration of the University of Padua, the Western Norway University of Applied Sciences of Bergen, and the Universitat Internacional de Catalunya. The aim is to improve the quality of education and strengthen international collaboration by increasing the mobility of students and delving into the topic of environmental literature for children. With this project, I had the opportunity to spend six months in Bergen (January-June 2023) to attend university lectures in English and Norwegian, do the entire fifth-year internship (7CFU) in a local primary school, and do my thesis research.

Regarding the first project in particular, I found the focus on assessment interesting because it allowed me to make a comparison between our school system and the German one, which I then had the opportunity to expand further with the internship in Norway and discover three different schools with three different ways of assessment.

As for the second project I did a total of 101h 45', most of which were hours of observation of the school and lessons in a fourth grade class in a Norwegian primary school, hours of reflection from a personal and professional perspective with the writing of daily logbooks, hours of planning with the mentor teacher and other student trainees, and 17h 30' of conducting my own teaching intervention. I did these hours of teaching with two different topics and activities: 12h of didactic intervention on the topic of child and environmental exploitation, which will be further explored in my thesis, and 5h45' of didactic intervention on teaching Italian to Norwegian children through the English language, the main focus of this report.

Date and hours	Activity
17/01/2023, 11:15-13:30 (2h lesson, 15' break)	Lesson observation
24/01/2023, 11:15-13:30 (2h lesson, 15' break)	Co-teaching numbers and colours in Italian
31/01/2023, 11:15-13:30 (2h lesson, 15' break)	Co-teaching on how to present oneself in Italian

1/02/2023, 12:00-13:15 (1h15')	Co-teaching with outdoor school activities on numbers and colours
24/03/2023, 10:15-10:45 (30')	Test for checking the teaching-learning process

Before starting this journey, the teacher of Minde Skole, the Norwegian primary school, asked me to present myself with a reflection memo about who I am and what I expect from this internship. This made me reflect on the internship and on myself, have a goal, and be aware of the importance of this experience [see attachment [6.1 Reflection Memo](#)].

2. The context: school and classroom observation

2.1. The Norwegian school system and internship: essential data

The Norwegian school system differs from the Italian school system. The compulsory schooling system in Norway lasts ten years, and children start school at the age of six. Primary and secondary schooling in Norway is based on the principle of a unified school system that offers a fair and suitable education on the basis of a single national curriculum. There are very few special schools devoted to inclusiveness, and repetition of the school year is rarely practiced.

The three main stages of compulsory schooling in Norway are as follows:

- Lower primary (grades 1-4; age 6-10)
- Upper primary (grades 5-7; age 10-13)
- Lower Secondary (grades 8-10; age 13-16)

The Norwegian school year usually begins in mid-August and ends at the end of June. In addition to the summer holidays, there is: one week's holiday in the autumn, two weeks at Christmas, one week in February, and one week at Easter.

Most of the public education is inclusive and free up to and including the upper secondary level. Children and young people have an equal right to education, regardless of where they live, their gender, social or cultural background, or any special needs. Almost 98.4 percent of primary and junior secondary school children and 96 percent of senior secondary school children attend schools run by local authorities. The few public schools with a religious denomination or run by organisations representing specific lifestyles or alternative educational approaches receive financial subsidies from the State upon authorisation. There is a common national curriculum for primary and secondary education, but within this framework, municipal and provincial authorities, schools, and teachers can influence the implementation of education and training.

To become teachers in Norway, Norwegian students have to do their traineeship in schools like we do in Italy, but for them it's a little bit different: students teachers here have to plan day by day their next activities and they have to try different subjects, as for example, on one day they can teach maths and the next day they can teach Norwegian, so they don't have to carry out a didactic project with one topic and different activities. After, there is always feedback with the teacher of the class and with the other students teachers in order to share ideas, opinions and improve their teaching skills. Besides, every student teacher has to conduct a lesson completely alone in the class, without the teacher, so they can try to manage the class and have a lesson like a real teacher, simulate a real lesson, and this is something completely different from what we are used to in Italy. I think it is very important and useful to just have a private moment with the pupils, this gives value to the student's abilities and

capabilities. Sometimes during my lessons, I was alone with the class so I experienced this type of lesson and I really appreciated that. I felt more confident, prepared and active, like I was supposed to be as a class teacher. The most of the time In the classroom, there were also the other Norwegian students teachers and their presence was important for me because some kids don't speak well in English, so they helped me translate in English or Norwegian what they or I said/wrote, and then they gave me tips or we shared ideas, so there was always collaboration and reciprocity.

2.2. The school: location, learning environments and organisation



Figure 1. Minde Skole

My traineeship school is Minde Primary School in Bergen, Norway. The school with approximately 270 students is located in Bergen in a quiet neighbourhood with a park nearby and surrounded by a large courtyard with several spaces for free and structured play (football field, climbing wall, basketball hoop, swing and slide),

and inside there are several traditional classes, from the first to the seventh, two at each grade, and common spaces (laboratories, atrium, teachers' room with a kitchen, offices).

The class in which I was placed, class IV B, has: three rows of desks in pairs for a total of 22 pupils; two blackboards with markers (one at the front and one on the side wall); an interactive whiteboard; the teacher's desk placed in front of the pupils' desks but to the side; lockers for school materials in the back of the classroom; two sinks along the side wall; and children's posters/products hanging on the walls, which make the learning environment cosy and colourful. Next to it is a small room that can be used for group work or support/enhancement activities.

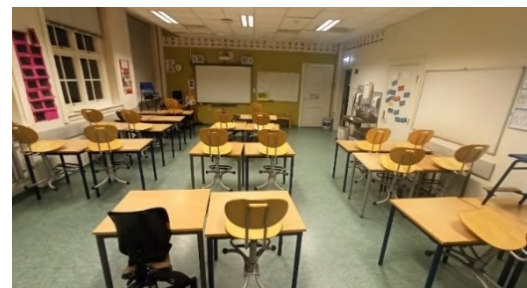


Figure 2. The 4B classroom



Figure 3. Lockers and school materials

The school's hours are Monday to Thursday from 8:30 to 13:30 and Friday from 8:30 to 13:05. At the end of each school day, pupils can go home or stay for after-school activities run by an association of educators while teachers take care of planning for the following days, usually until no later than 15.30/16.

The subjects that are covered are: Norwegian, Mathematics, Theme (a theme is dealt with that

combines several disciplines in a cross-curricular and interdisciplinary way), Swimming (once a week at the municipal swimming pool in Bergen), Stasjoner (co-teaching with small-groups), Kunst og handverk (carpentry, sewing, and sculpture workshops, occasionally also carried out together with pupils from the other section).



Figure 4. Corridors with benches and shelves

At the end of each lesson hour, there is a 15-minute break in which the children are free to go out into the courtyard in all temperatures and weather conditions (in the corridor, they have benches and lockers for changing shoes and clothes such as snowsuits and rain boots).

At mid-morning, there is a half-hour lunch break, first for the pupils and then for the teachers, who all meet in the teacher's room, where there is also a kitchen, while the pupils are out playing.

On Mondays, at the beginning of each week, the pupils receive the week's plan with the timetable, subjects, topics to be covered, objectives to be achieved, and homework. They have very little homework; there are no written or oral tests; and there are no judgments/votes, they only start to receive them in year five to prepare them for the transition to sixth and seventh grade (middle school).

Dato	Emne	Oppgaver
08.10.13	Norsk	TL - 4B
09.10.13	Engelsk	TL - 4A
10.10.13	Matematikk	TL - 4B
11.10.13	Norsk	TL - 4A
12.10.13	Norsk	

Lekke til fredag:
Matematikk: Gjør side 48 og 49 i oppgaveboken.
Norsk:
 • Gjør s. 78 i Selta ordbokboken.
 • Les i innboken hver dag. Mens du leser film to eggeravn og tre felleavn. Sett dem i øverdel.
Engelsk: Gjør oppgavene i engelskmappen.

Figure 5. Week plan for students

On Fridays during planning, the teachers usually correct the exercises from the pupils' notebooks/books.

All school materials are provided by the school, not only textbooks but also pencils, paints, paper, etc., so as to ensure that all pupils and families have equal access to education. Since, Section 9 A-2 of the Education Act describes the right of students to a safe and good school environment, stating that "All pupils have the right to a safe and healthy school environment that promotes health, well-being, and learning" and, from the school's social competence plan, the vision is "Learning for life and living to learn", pupils should not only learn subjects but also learn to master and deal with various situations that will arise both in working life and in interactions with others throughout life.

2.3. The class: teacher, pupils, and teaching/learning processes

The class in which I did my internship consists of 22 pupils aged 8-9, divided equally into boys and girls. Within the class group, there are some pupils with difficulties in reading, writing, and calculation who are followed a couple of times a week by a teacher who works with them to repeat and reinforce certain topics. The pupils speak and understand Norwegian, while English is spoken by some and a little less by others. There are pupils who are able to make large speeches with very rich terminology and others who struggle to understand even the simplest sentences, and this has conditioned my teaching intervention. In general, during the observation, I noted that the group is made up of capable, autonomous, and precise children, while others need more guidance and encouragement. There are children who are more lively and active and others who are more reserved, but in any case, the group is particularly curious, interested, willing, and polite. The teacher is, in my opinion, a helpful, kind, and authoritative person who knows how to manage the class and all the needs and requirements of the students.

Every morning the lessons start with a routine: the pupils enter the classroom and settle down with a relaxing YouTube video playing in the background. The teacher greets the pupils, writes the day's schedule on the blackboard with times, subjects, and breaks, hands out the week's plan (if it is Monday), and then everyone sings a song together. At the end, the day's activities begin.

During the observation, I noticed that wide use is made of the interactive whiteboard, in particular to show PowerPoint presentations and YouTube videos, which they use a lot during the lessons to deepen certain topics.

The lessons are active; the pupil's participation and personal thought/reflection are constantly required. Pupils write very little in their exercise books; they often use sheets and worksheets and only write with a pencil and not a pen. To assess learning, the teacher often and willingly hands them a blank sheet of paper and asks them to fill it in with everything they remember about the subject matter in a very free manner. No marks or judgments are given other than a simple "Bra" or "Flott" (good, well) when they do the activity correctly or corrections by the teacher (sometimes even in pencil and not in pen) when they make some mistakes. Pupils with difficulties can use Chromebooks for writing; the PC is provided by the school.

2.4. Tools and methods for observation, documentation and reflection

During the observation, I used some tools drawn up by my indirect traineeship group, such as: check-lists of school spaces and logbooks, which were useful for gathering information and reflecting from a formative and professionalising perspective. The check-lists of spaces are tables where you are first

required to read to identify which area you are referring to and then answer the proposed items, so they are a more rigid, structured tool, better used in the case of observation of school spaces and for organisational aspects. The logbook is a tool for analysis and reflection that was created by the professors of the project, Marnie Campagnaro and Lea Ferrari, with a series of indicators and questions to be answered on the page of the course in Moodle [see attachment [6.2 Logbook](#)]. In the classroom, I took notes of what was happening, as it allowed me more freedom in reporting the important elements I observed and allowed me to make immediate notes of what was happening, and later I filled in the diary.

To design my teaching intervention, I interacted with the mentor teacher to present my project, sharing my ideas in order to get her opinion and further clarification on the organisation of the learning environment and the characteristics of the class group. To design my intervention, I used the lesson plan format that the teacher and the other Norwegian trainees in the classroom with me used to use, as it guided me clearly and systematically in organising the activities that were then shared in Drive [see attachments [6.3 Norwegian lesson plan format](#)]. My observation was accompanied by an analysis of the school's Curriculum and Norwegian school regulations, which were a point of reference and support for me, especially in order to better understand the context in which I was working and for the subsequent planning of teaching activities. While conducting my teaching intervention, at the end of each of my lessons, I would ask the pupils if they liked the activities, if they were easy/difficult and if they had enjoyed learning. All these tools, together with the planning at the end of each school morning in which with the teacher and the other trainees we shared our feelings, emotions and received/gave feedback on our own and others' work, were useful for me to carry out the second semester traineeship, to increase my self-reflection in a professionalising key, to document daily through storytelling and photo collection, so that I could keep track of the course and have the children's products to refer to, as well as to use SWOT analysis to report the strengths/weaknesses, opportunities, and threats found through observation before and after the implementation of the intervention.

3. The educational and didactic intervention

3.1. The project : discipline, focus of the intervention, and motivations.

My teaching project, "Let's Learn Italian-Impariamo l'italiano", is aimed at the fourth grade of a Norwegian primary school. The activities have been included during Ute skole (outdoor school) and two hours per week of Stasjoner (time dedicated to small group work in rotation and involving different disciplines). Each teacher/trainee has a group of children with whom they perform an activity for 25 minutes, and then at the end of the time they change groups and repeat the same activity. There are usually 4 stations: Norwegian grammar activities, Norwegian reading, mathematics, and English, in my situation, it was an English/Italian station. The activities for the English/Italian station were planned and conducted in co-teaching by me and Ilaria, my coursemate and trainee colleague, and then shared in agreement with the teacher and three other Norwegian trainees.

We decided to teach a few Italian words as the children were very attracted and curious about our language of origin, and, in addition, there was also a girl in the class whose father came from Italian-speaking Switzerland and therefore already knew a few words and was very interested in practicing the language with us and her classmates. Having very little time available, 25 minutes per group, and knowing how difficult it can be to learn a language so different from one's mother tongue (Ilaria and I know it very well since we tried to learn Norwegian), with the added difficulty of having to teach it in a neutral language, English, Ilaria and I decided to cover some basic vocabulary and phrases. In particular, we concentrated on numbers (from one to ten), which are easy to translate thanks to the numeral and not just the word to indicate the number, and colour words, which are also easy to understand due to their visual aspect. This made it easy to translate the Italian word, not only with the English translation but also with the visual one. In the next lesson, we also covered simple sentences useful for introducing oneself and using the vocabulary we had just learned (My name is..., I am ...years old, my favourite colour is...). In order to teach these vocabulary words, we used flashcards, didactic sheets, and playful activities. In addition, in the last lesson we had school outdoors, so the pupils went over what they had learned with a classic game "One, two, three star", which Ilaria and I revisited in order in "One, two, three, colour" ("Uno, due, tre, colore") to work not only with numbers but also with colours, playing in a snowy park near the school.

3.2. Theoretical and normative references of the didactic intervention

Children, as stated by the 2012 National Indications, often live in multilingual environments, and in fact, for this reason, the pupils, "if properly guided, can become familiar with a second language in natural situations of dialogue and everyday life, becoming progressively aware of different sounds, tones, and meanings. Therefore by approaching several languages, the pupil learns to recognise that

there are different linguistic and cultural systems and gradually becomes aware of the variety of means that each language offers to think, express oneself, and communicate.

Although Italian is only nineteenth among the most spoken languages in the world, it is in fourth-fifth place among the most studied languages (De Mauro et al, 2002): this is a striking fact in the current panorama of worldwide expansion of the 'language market', which can be attributed to the cultural, historical, social, and economic specificities of the 'Italian system'. As repeated several times during the course of Didactics of Italian L2, it is clear that in order to learn a language, exposure to it (listening to music in a foreign language, watching films, cartoons, and reading books, a choice that is fortunately nowadays very wide) is necessary but not sufficient, since interaction is also required, as we have all done to learn our mother tongue. We really learn a language when it is used and not told, the ideal is to learn a new language from a very early age, the earlier the better. The best critical period is 0-3 years, followed by 3-9 years.

As can be seen from the activities narrated, I relied mainly on listening to accustom the ear to the sounds of the new language, but also on comprehension, repetition, and interaction. To do this, the chosen approach was mainly playful, with active participation required from the pupils.

As studied during the course of History of Pedagogy, according to the pedagogical principle of Learning by doing by J. Dewey, it is affirmed that the pupil must be placed at the centre of the teaching-learning process, not passively receiving notions, since real learning is made up not only of knowledge, but also of skills and competences that must be promoted through various teaching strategies, in particular, by favouring workshop and play activities.

During outdoor education, we have designed our activities to adopt one of the most effective methods in the acquisition of the English language, or in the language field in general as we did applying it to the acquisition of the Italian language for Norwegian children: the Total Physical Response (TPR) conceived by the American psychologist J. Asher in the 1970s. It consists of acquiring words and structures through gestures and movements by creating a relaxed atmosphere where children are not forced to produce language but exposed to a series of linguistic inputs that will then also be used for production when the child feels ready. TPR is important because it allows all children to express themselves autonomously and creatively during activities, including those who are in the 'silent period' where the child does not produce the language they are still unfamiliar with but is nevertheless acquiring information, or those who have other major difficulties. Thus, TPR is able to put learners with communication difficulties at ease and help them memorise.

In addition, we used a very widespread and recurring tool, particularly in English language teaching but which can also be used for other languages: flashcards, offering images with a high visual impact that help create an association between image, sound, spoken word, and written word. They are

useful for learning new words through many games and fun activities.

The teaching of the Italian language took place by implementing co-teaching, a revolutionary and inclusive teaching method born in Finland. According to Cook and Friend's definition, co-teaching is "the action of two or more professionals engaged in the instruction of a heterogeneous or mixed group of students in a single space". Co-teaching involves four *conditio sine qua non*s to be defined as such, which are: the presence of two educators; the teaching of meaningful concepts; the presence of groups of students with distinct educational needs; a set of common approaches in teaching practice. Co-teaching requires different skills, which are not typically developed in autonomous and independent work. Co-teaching requires a commitment not only to work within an equal partnership but also to develop new and ongoing skills in areas such as lesson planning, frequent and effective communication with colleagues, and the ability to resolve misunderstandings and differences in a way that strengthens, rather than weakens, the collaborative relationship (Gately & Gately, 2001; Piechura-Couture, Tichenor, Touchton, Macisaac, & Heins, 2006; Rice, Drame, Owens, & Frattura, 2007). Co-teaching is considered an inclusive didactic practice that envisages the improvement of processes and environments to promote learning, considering, on the one hand, the students in their educational context and, on the other hand, the system to support the entire learning experience. It, in fact, deals with "design, implementation, evaluation, and pedagogical reflection on educational actions that activate learning processes and participation of all pupils, taking into account the individual differences of each and the belonging of all to a shared cultural horizon" (Demo, 2016).

Six typologies can be identified, and in particular, we have experimented with station teaching, which consists of dividing the class into groups and arranging the desks as islands within the classroom so that at each station an activity is carried out with the members of one's own group, and team teaching, which consists of teaching by working in collaboration with another teacher. Three dimensions can be identified within the practice of co-teaching: co-teaching is preceded by co-planning and followed by co-assessment. The foundations of co-teaching are based on planning, better defined as "collaborative planning", since it requires the participation of two professionals. Designing is considered the main phase of the whole process, as it not only enables teachers to promote participation but also to build an environment of sharing in which roles and responsibilities can be defined during lesson management, a common language can be built through shared meaning-making, a favourable environment for co-teaching can be created, and it facilitates the careful consideration of individual and group needs to ensure benefits for each child within the class (Walther-Thomas and Bryant, 1996). During co-teaching, simultaneous classroom management by several teachers also allows for better control of individuals, especially in classes with a larger number of students. Greater attention to

learning processes and, at the same time, a calm and peaceful classroom climate allow for an increase in attention spans and the significance of acquisition. The last phase of co-teaching aims to propose a co-assessment model that can be used in a co-teaching context and after co-planning. This practice has a double benefit in that it is possible both to promote an effective way of co-assessing student learning and to stimulate teachers towards the activation of collaborative and reflective practices. It is, therefore, a model of co-teaching consisting of two dimensions, collaborative and reflective, both of which can be experienced by teachers and students, fostering personal and community growth within the classroom. In order to implement co-teaching in a positive way, it is important for the teacher to be open to dialogue and discussion, not only with colleagues in the class, but with the entire school environment, thus also involving the students. By doing so, it is possible to share a set of values and visions that serve as a common thread for making the right decisions during the construction of all the phases of this practice, such as the educational message, the design of instruction, the purpose of assessment, and the choice of methods and procedures. It is, therefore, fundamental that this practice be constructed from an inclusive perspective in order to find the most suitable strategies for each context and to enhance each pupil, favouring the participation and learning of all. In conclusion, co-teaching refers to some fundamental points of the educational system: formative, that is collaboration and inclusion, as they are the basis for building a school environment that is active, participative, and positive for the formative and personal growth of each pupil.

In addition, among other activities, I had the opportunity to experience the Ute skole, that is outdoor schooling, which, where I did my internship, is not usually done every week but very often. We therefore speak of Outdoor Education and by this term we refer to the integration of theoretical knowledge with practice in nature and the outdoors. In a more general way, Outdoor Education refers to all educational activities that are carried out outdoors (Avci & Gümüş, 2020) that are not limited to the school field trip or schoolyard activities but cover a wider area: from school gardens to an industrial site, from swamps to meadows, forests, rivers, and lakes, from museums to zoos and botanical gardens, from parks to natural environments (Ford, 1986). Several studies have highlighted the benefits that an outdoor education can give pupils, not only on a cognitive level, but also on a physical, affective and social level (Dillon et al., 2006) and these benefits do not only concern the child, but also involve teachers, the community and society. Teachers, in fact, can benefit from an improved relationship with the student and classroom management during outdoor learning. While for the community, outdoor learning fosters long-term environmental management by children (Fägerstam, 2014).

Despite this, several studies have documented the institutional, cultural, and logistical barriers that

are generally an obstacle to the implementation of outdoor education. One of these is the weather; if it rains or snows, people generally do not go outside because pupils do not have the right equipment (Oberle et al., 2021a). Children need to feel comfortable outdoors, and in fact, in the school where I did my traineeship they were well equipped and organised. Outside the classroom, there were benches, hangers, and containers so that pupils could prepare for going out in any weather, so much so that on the day we decided to do outdoor activities outside it was very cold and snowy, but this did not restrict us from doing the planned activities; on the contrary, it enriched the experience, making it very interesting and fun. An outdoor activity or adventure education presents a combination of risk, challenge, and skill that allows active participation, promotes self-awareness, and enhances learning experiences (Gilbertson, 2005) always echoing J. Dewey's philosophical and pedagogical thinking of learning by doing.

Below is a table summarising the different aspects that can determine advantages and barriers of outdoor education (Oberle et al., 2021a):

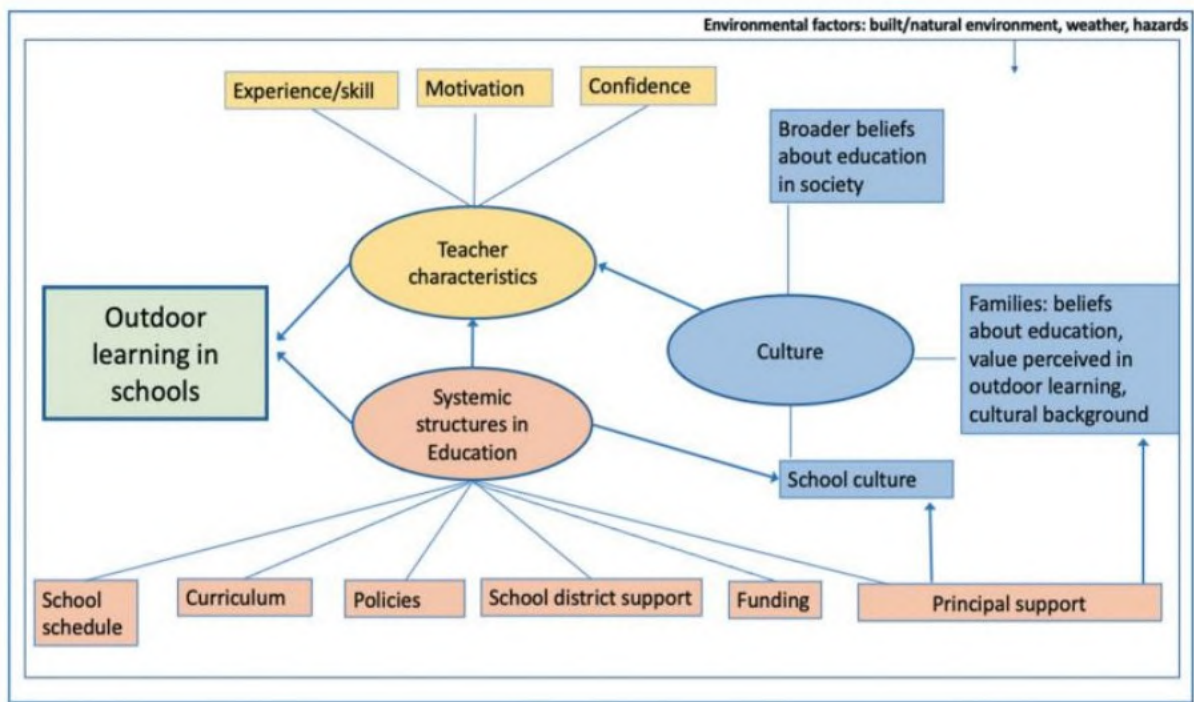


Figure 6. Table of advantages and barriers of outdoor education Oberle et al., 2021

3.3. Documented and reflective narration of the lessons: Methodological approaches and technologies used

During the teaching intervention, Ilaria, the other trainee, and I decided to stand with our group of pupils in a circle so that we were all visible and close together to see the PC screen on which the flashcards created on Canva were projected.



Figure 7. Lesson one: numbers in Italian

The first lesson was about numbers and colours in Italian.

We used the flashcards for the numbers and colours by showing them to the pupils and repeating them, first ourselves, so that they could hear the correct pronunciation clearly, and then in chorus with the pupils, so that they could also memorise the terms and their meaning.

To help memorise the numbers not only in ascending order, we played a simple game with a large rubber die. In turn, each pupil had to roll the dice, count the dots, and say out loud the correct number

in Italian. While, for colours, we took coloured pencils and asked the pupils to pick the right pencil for the colour of our choice.

We used didactic sheets, as they are a well-known and widely used tool in everyday lessons. We decided to use them in a playful way and therefore created simple didactic games so that learning a language through English would be facilitated and they would learn while having fun.

We gave them a sheet to work on numbers and colours at the same time. On the sheet, there were numbers in figures, and the pupils had to colour them in according to our instructions. I would choose and say which number to colour while Ilaria would choose and say which colour they should colour the number with. At the end, the pupils could write the word in Italian next to the correct colour/number by trying it from memory or copying from flashcards.

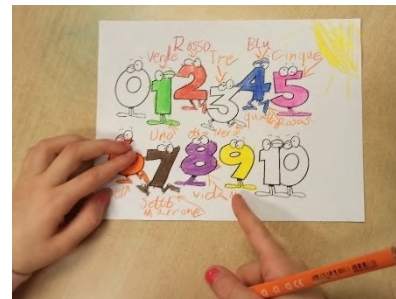


Figure 8. Numbers and colours in Italian



Figure 9. Lesson two: How I introduce myself in Italian

The second lesson was about learning phrases for a self-introduction in Italian. First we repeated the sentences: Io mi chiamo...(my name is..), Io ho...anni (I'm ...years old), Il mio colore preferito è...(my favourite colour is...), by reading them together on the pc. Then the pupils filled in an identity card by drawing themselves and giving their personal information to answer the questions:

what is your name, how old are you, and what is your favourite colour. At the end, one at a time, they read out and showed their identity cards to all their classmates.

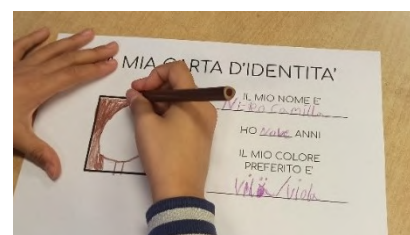


Figure 10. My Identity card in Italian



Figure 11. Lesson Three: Outdoor Education with a game in Italian

The third lesson was about a repetition of the first lesson with a game during outdoor education. We played outside in a snowy park a classic game “uno, due, tre, stella” but in a different and invented version in order to repeat not only numbers but also colours in a real situation, in this case a children’s game, so in this way they review the vocabulary learned in a fun way.

The fourth and last lesson was about a repetition of all we did together in order to have a sort of final evaluation of the entire teaching-learning process and the efficiency of the project that Ilaria and I designed. For doing that, we gave them a final sheet, as children are normally used to, and asked them to write down everything they remembered from our Italian lessons together. We did this lesson almost two months after the last one in order to see what children remembered and if our project was significant. Looking at the results, I think everyone did a good job because most of them completed the sheet with a lot of correct words, even if we didn’t do much exercise and time went by.

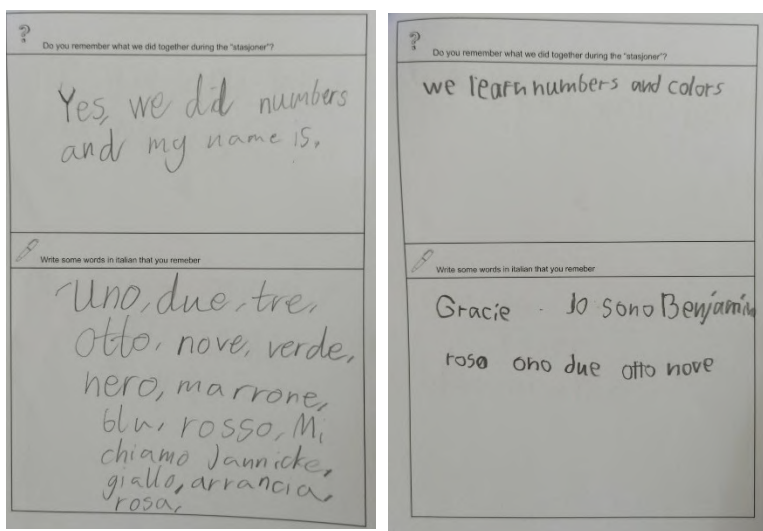


Figure 12. Lesson four: after two months I remember...

3.4. General structure of the intervention

This is the design format for each lesson conducted with the design model adopted by the teacher.

Student:	Subject:	Topic:	Class:	Date and hours:
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

Children's goals:	Be able to say numbers and colours in Italian and know the meaning
My personal goals:	Explaining clearly how to pronounce terms in Italian through the English language

How much?	What?	How?
20-25 min per stasjoner	English/Italian station (Giulia and Ilaria)	<p>Numbers and colours in Italian.</p> <p>We will use flashcards to teach the numbers (0-10) and colours in Italian so kids can repeat and memorize them.</p> <p>Afterwards, they have to roll a dice and say aloud the number in Italian.</p> <p>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.</p>

Student:	Subject:	Topic:	Class:	Date and hours:
Giulia Nai and Ilaria Sardella	English and italian	How to introduce yourself in Italian	IV	31/01/2023 From 11:15 to 13:30 Break from 12:15 to 12:30
Children's goals:	Knowing and correctly pronouncing sentences in Italian: My name is..., I haveyears old, my favourite colour is....			
My personal goals:	Clearly explain the meaning of some introductory sentences and pronounce them correctly in Italian using the English language			

How much?	What?	How?
20-25 min	English/Italian station (Giulia and Ilaria)	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.

Student:	Subject:	Topic:	Class:	Date and hours:
Giulia Nai and Ilaria Sardella	English and italian	Outdoor education: reviewing numbers and colours in Italian	IV	1/02/2023 From 11:15 to 13:30 Break from 12:15 to 12:30

Children's goals:	Being able to say terms related to colours and numbers in Italian within a group game situation.
My personal goals:	Explain the rules of the game clearly in English and play the game in Italian, making all pupils participate.

How much?	What?	How?
15 min for 4 times	Outdoor education: reviewing numbers and colours in Italian	We play an Italian game to repeat colours and numbers in Italian. The game of 'One, Two, Three Star' was explained in a revisited form: the children had to count up to five so as to repeat more number words, and the person counting had to think of a colour. The pupil who got to the base first had to guess the colour chosen by his partner who was counting. If he guessed correctly he won and it was his turn to count, otherwise the game continued. All done by speaking in Italian.

Student	Subject:	Topic:	Class:	Date and hours:
Giulia Nai and Ilaria Sardella	English/Italian	Checking what kids remember after two months	IV	24/03/2023 Dalle 10:30 alle 11:00
Children's goals:	Remembering terms related to colours and numbers and introductory phrases in Italian			
My personal goals:	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	Come?	Perchè?
30 min	Checking how much they remember of what was done together during Italian lessons and the terms 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.	To see how much the pupils have left from the Italian course they have completed and to evaluate the efficiency of the project.

3.5. Structuring of the learning environment in which the intervention was implemented

The teaching intervention, consisting of four meetings, was carried out in the classroom and outdoors. The pupils were always divided into small groups of 4-6 pupils each, and the activities were designed and conducted together with Ilaria, the other trainee, thus adopting station-based co-teaching. In this way, the pupils in groups rotated to different stations every 25 minutes or every 15 minutes in the case of the outdoor activity. There were stations with Norwegian grammar, reading, and mathematics activities run by other Norwegian trainees. Ilaria and I repeated the same activity several times with the different groups.

We decided to arrange the desks in an island layout so that while we were working, the pupils in the group were arranged in a circle so that everyone could easily see the flashcards we were displaying on the computer. Face-to-face interaction was facilitated, and everyone felt included and participated. For the outdoor activity, we moved to a snow-covered park near the school, past a grove and a small stream. The pupils, always in groups, carried out the educational activities in a playful/motor form and, in our case, played the classic game of "One, two, three stars" in a form revised by Ilaria and I to include the vocabulary the pupils had learned about numbers and colours.

3.6. Any adjustments made to the planned activities and outcomes of the intervention

I designed the activities together with Ilaria and in agreement with the teacher. We managed to stick to what was planned, only varying the timings as we realised that with some groups it was necessary to devote more time to memorising the terms using flashcards than others, or some took longer to colour the number card, and so the activity took longer than expected, reducing the writing of the words to just a few numbers and colours. In general, everything worked well; we managed to carry out everything we had planned, and the pupils showed interest; they liked our activities and learned. The only thing that I would do differently if I had the possibility is to do the activities in different rooms because our station and the math station were in the same classroom, so sometimes there was too much noise and the other group was distracted and wanted to interact with us instead of doing math activities. So for this reason, I think that another place to work better would have been more appropriate, but this was not up to us but up to the teacher; anyway we all do our best.

As I have already said several times and as the title of this report reminds us, "Italiensk er gøyt" affirmed by pupils, demonstrating that children appreciate our Italian lessons, which is already a good outcome of the intervention. Of course, fun itself is not the only important factor, it isn't sufficient, but I think that if we had it we are on the right track for learning and achieving the aim of the activities and what we set out to do, and in fact, as Ilaria and I saw and heard from the students works and opinions, they really learned the Italian words that we taught and still remember them after some time, as we can see from their writing task after two months from our last lesson.

I used the SWOT analysis to detect both the positives/negative aspects and also the strengths and weaknesses of my project.

	POSITIVE FACTORS	NEGATIVE FACTORS
INTERNAL FACTORS	<p>Strengths</p> <ul style="list-style-type: none"> -The practical and motor activities allow children a greater understanding and active participation. Students learn while having fun. -Having ample freedom in choosing the theme of my teaching intervention, the activities to propose and the management of the class has allowed me to fully experience as a teacher but always working in a protected environment. - Excellent relationship with students and colleagues that allow me to interact with them with more serenity going to create a positive climate and mutual growth. 	<p>Weaknesses</p> <ul style="list-style-type: none"> - My lessons were taught in English and Italian, both foreign languages for the pupils. Having never observed such a lesson, I had no examples on which to lean, and at the same time, for the children, it was a new experience. So the search for information, activities, and methods has been very long and challenging. - We didn't have much time for our Italian classes, so it wasn't easy to find a 25-minute activity for each group and co-teach Italian. If we had had more time, we could have also done other activities, but at the same time, this forced us to concentrate and choose something meaningful and appropriate for the pupils in order to teach them some Italian words in a short time.
EXTERNAL FACTORS	<p>Opportunities</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constantly get involved and be ready to revisit the project based on how students react to proposals for continuous improvement. - The mixed class group was an excellent opportunity to implement different methodologies and techniques, carefully prepare the materials and take action to give the right space to the needs of the students and propose accordingly, with attention and care, materials and activities to include everyone so that everyone can give it its best. - testing methodologies never tried before: co-teaching and outdoor education 	<p>Threats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Some children tend to distract and distract others easily and working in the same room with another group doing another task has been more challenging. - Some children did not know English and therefore communicating with them was difficult, necessary was the help of the Norwegian students who translated.

Figure 13. SWOT analysis about my project

4. Schools abroad: comparing teaching and didactic practices

My internship in Norway cover six months but I also did a very interesting experience that contribute to enrich my personal and professional profile as a future teacher. In fact, before leaving for Norway, I have the opportunity to join the Arqus Project. This project was organized with a couple of meetings between six Italian and German students of Primary education in order to research on the topic of assessment in the Italian and German school system and then visit an Italian and German primary school and attended some university lessons for one week in Padova and one week in Leipzig.

So, I think it will be interesting to compare and reflect on this Arqus experience in order to foster my skills as a future teacher. I will now organise my comparison in this way: first, I will compare Italian and Norwegian school system and then I will compare Italy-Norway-Germany.

4.1. Comparison between Italian and Norwegian school systems

As I previously presented, the Norwegian school system differs from the Italian one. In particular, there are some curiosities that I noted in my logbook, and I think they are interesting and relevant to write down. The use of co-teaching methodology: here, they are used to it; every week there is a lesson in which there are multiple activities with more teachers at the same time, while in Italy, at university, everyone teaches us that is something important and positive, but then, in practice, I never have the possibility to observe it and experience it, only once, but for a small art activity that I did with the class teacher, otherwise, it isn't something that kids are used doing, and that it is a pity because I think it's very significant; children can focus better, work better in small groups, and have a closer relationship with the teacher.

For these reasons, I also decided to use this methodology for teaching Italian. Another activity that they are used to do and that in Italy we study at university but then don't do, or rarely do, in practice is outdoor education, or as they call it here in Norway, Ute Skole. The class teacher explained to me and Ilaria that during the first two years of primary school they did Ute Skole once a week all the school year, and then, with the other classes they do this sometimes. This can last a couple of hours or, usually in spring, all the day, and on that occasion, they go somewhere further away, they make a bonfire and kids can freely play and explore the surroundings. The lesson that I observed was in a park near the school, students were free to go from the school to the park through the woods by themselves; the teacher was walking behind them.

For someone who doesn't know this, it can look like a waste of time, but, on the contrary, it gives a lot to the pupils on different levels (cognitive, social, and emotional) and in fact, as I have had the possibility to experience myself, they



Figure 14. On our way to the park near the school

play “Uno, due, tre, colore” (a revisited version of the classic game “Uno, due, tre, stella! ”). They have fun, of course, but then they learn a lot; they repeat the vocabulary of colours and numbers in Italian and use them in a real situation, in this case a group game. Besides, they do Ute skole but also lessons breaks outside with every kind of weather and temperature, we play “uno, due, tre, colore!” on the snow without problems, and during a lot of breaks it was raining but no one complained about it. In Italy, this is seen as something completely crazy and impossible to do, in particular for the parents of the kids, but here, as the traditional motto says, “ det finnes ikke dårlig vaer, bare dårlig klaer “, “There is no bad weather but only unsuitable clothes”, and that is true. Outside each classroom there are benches, shelves and hangers to change clothes and shoes depending on the weather.



Figure 15. Carpentry workshop

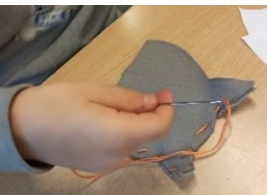


Figure 16. Sewing workshop

Another thing that I appreciate are the sewing, carpentry, and clay workshops I was astonished when a nine-year-old boy took a sersaw to cut a wooden board by himself, and this made me think about our Italian students with scissors with rounded tips.

Children in Norway are more independent, free, and autonomous during lesson activities, but also during breaks and outside, where they can play, explore, without so many restrictions because there is a very strong sense of trust in the child by the teachers or adults in general, and children are not overprotected like in many cases in Italy. An easy example of this is when I saw them standing on their desk to play a multiplication game during math. They had to stand on the desk and answer the teacher’s math question, and when they answered wrong, they had to get down and sit. In Italy, I don’t

think this activity that can be seen as something positive because “children can fall and get hurt” I’m sure that most of the Italian teachers and, in particular parents, would think about it.

Not only in practice but also in theory, they are more prepared and ahead.

During lessons, they addressed the topic of gender diversity, a very delicate and complicated topic that in Italy unfortunately is still taboo, but here the teacher knows how to talk about it. It was so interesting to see the light approach adopted but at the same time so serious, and kids are welcomed to participate during different activities with their personal opinions without fear, embarrassment, or judgment and share their doubts or questions with each other and the teacher. In the Norwegian school legislation itself, there is a section in which the importance of dealing with certain issues is affirmed, something that is not there in the *National Indications of 2012* to which we refer in Italy.

These are some characteristics that I noticed and appreciated in Norwegian schools, and some of these things I would like to bring to Italian schools. At the same time, not everything is perfect; as in every context, there are pros and cons. For example, I don’t think it’s good that children write only with

pencils and not pens. I mean, I love writing with pencils; the stroke is soft and can be erased, as if nothing were definitive but could be modified and reviewed constantly, in particular when we write in books. But at the same time, I think it is necessary to experience different tools, strokes, and grips. Maybe on some levels they are also too free, and this sometimes makes things messy and chaotic. It seems they don't have good handwriting. A lot of them have problems writing letters like if no one teaches them all the pregraphism activities that we do since kindergarten. From a point of view, this can be justified by the fact that it does not matter how you write but what you write, and that's right, I agree too, but at the same time, those who read have to understand what is written, and in most cases, I have serious problems with it. Besides, they don't work in a notebook/exercise book, but most of the time they write on single blank sheets. This will be good if they know how to use and fill a blank space, but in most cases they don't, and the results are, as I said, incomprehensible and chaotic. I don't want to generalise too much; it also depends on the child, but in most cases, this spills over to everything else, including how they take care of their and others materials and possessions.

4.2. The Arqus experience and the focus on assessment: a comparison between different school realities, Italy-Germany-Norway

In addition to what I did during the Green Dialogues project, another very enriching experience, especially on a professional level, albeit shorter, was the experience I had with the Arqus Project. As already mentioned, I was involved with Professors Restiglian and Azzolin and five other course colleagues, in the study and research within the focus on learning/school/teacher



Figure 17. Lecture at the University of Leipzig, Germany

assessment and then in visits of the University of Leipzig in Germany and of the Grundschule Connewitz primary school. Then we reciprocated the visits by inviting the German students and their respective teachers to the University of Padua and the Montessori primary school in Padua.



Figure 18. Primary school Grundschule Connewitz

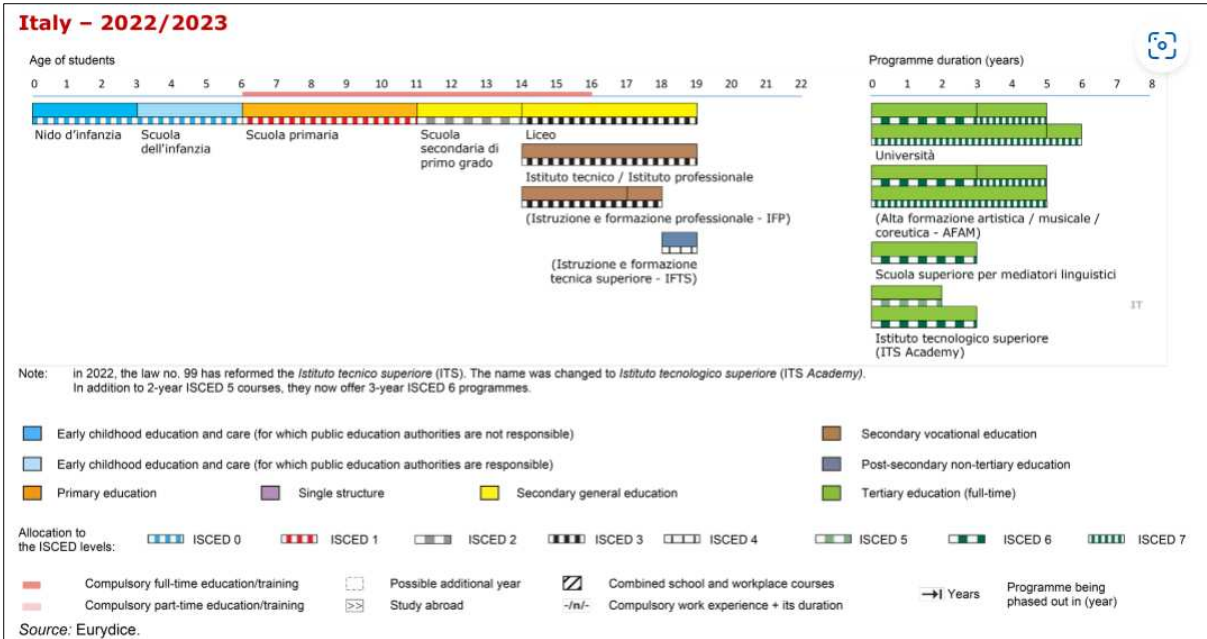


Figure 19. Italian school system

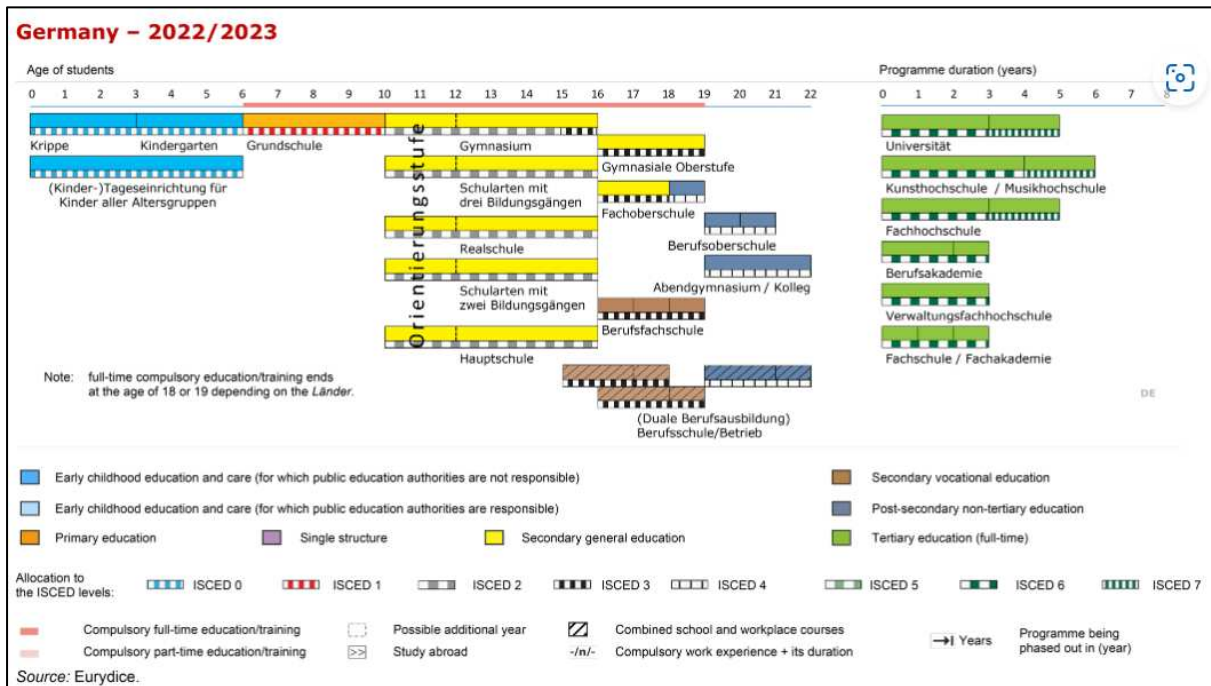


Figure 20. German school system

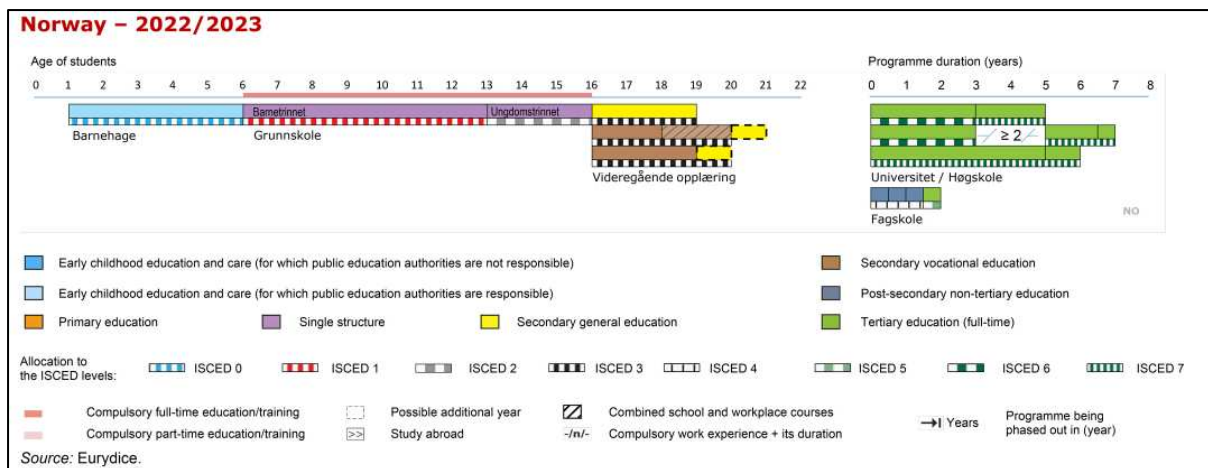


Figure 21. Norwegian school system

During this experience, in addition to learning about the German education and school system, we focused above all on the topic of assessment.

In particular, I feel it is important to emphasise student assessment, which is the one that most closely concerns the educational sphere and the teacher-pupil relationship and which I was able to observe most during my internship at school. In Italy, the reference is Ministerial Order No. 172 , 4 December 2020 and its Guidelines: "Periodic and final assessment of pupils' learning in primary school classes". This document states that: "the periodic and final assessment of learning is expressed, for each of the study subjects envisaged by the National Indications [...] through a descriptive judgment reported in the assessment document, in the formative perspective of the assessment and enhancement of learning improvement". The descriptive judgments to be reported in the assessment document are correlated to the following levels of learning, in coherence with the levels and descriptors adopted in the Certification of Competences Model, and refer to the dimensions indicated in the Guidelines: In the process of first acquisition-Basic- Intermediate- Advanced. In Germany, the reference law is the 'Sächsischer Lehrplan' (2019), the Study Plan drawn up for Saxony (one of the German Länder). The document states that in order to assess students, it is necessary to analyse the learning process and outcomes. Competencies are stated for each study area and subject. In general, it can be stated that assessment takes place at the end of the learning unit. Judgements are given on a basis of numbers from 1 to 6, where 1 is 'very good' and 6 is 'insufficient'. A special note: grades are mostly given from grade two until the end of the school year.

In Norway, as can be seen from their school curriculum, in years 1-7, the purpose of classroom assessments is mainly diagnostic and formative, and there are no grades given to students. No official grades are given at this level. However, the teacher often writes a commentary, an analysis, and sometimes an unofficial grade on tests that are to be taken home and shown to parents. There is also an introductory test to let the teacher know if the student is above average or needs assistance at

school. When students enter lower secondary school at the age of 12 or 13, they start taking grades for their work. The lower levels of education use a scale from 1 to 6, where 6 is the highest grade and 2 is the lowest grade. Their grades, together with their position in the country, will determine whether they will be accepted to their upper secondary school of choice or not.

If the assessment is so different between German and Norwegian school other things are similar like: in both cases children are more independent, free and autonomous, as for example German students, as I observed, during lessons breaks (they also do different breaks during the morning and not only one in the middle as we do in Italy) they are left alone in the classroom because it is also a break for the teacher, so they can eat, play, relax as they prefer without being supervised by an adult; they have laboratories and a lot of materials and tools to use; flexible learning settings like for example I saw some kids complete their maths exercise lying on the floor near the teacher's desk and if they needed help the teacher lowered herself to them, so they can carry out activities in the way they feel most



Figure 22. Classroom and headphones

comfortable; or, another thing that surprised me was the use of headphones: in the classroom there was a box full of headphones and children can take them and put them on when in the class there is too much noise so they can isolate noise and concentrate better if they work better with silence or not if they are good with it. Another thing that surprised me was the use of the bell: on the teacher's desk there was a bell that the teacher rang

when it was time to finish a job/tidy up/bring back silence. In both contexts, German and Norwegian, teachers speak softly, they don't feel the need to shout to bring order or recall kids, as we are used to do in Italy; they use different methods like bells, hourglasses, or music videos (as I saw in Norway) to mark the time, bring back silence, and create a relaxed, positive atmosphere. In Italy, I saw something similar only in the primary school with Montessori's method in Padua, which I had the possibility to visit with the German students during the Arqus project, but as I said, that was a Montessori school, so the pedagogical and educational approach was different from the other public Italian schools for that reason.

4.3. Considerations on the educational value of the fifth-year traineeship experience

This traineeship year was a bit special and structured differently from the previous one as, with the Green Dialogues Project, I did all 7CFU of my traineeship abroad, and this meant that I did not have to

follow the indirect traineeship meetings with my area group at the University of Padua. Nevertheless, I always kept in touch with my tutors, coordinator and organiser, in Padua, who gave us support and availability in case of any need, as well as to share and update with information and experiences what I was doing abroad. Fundamental were the help/counselling relationships we had with the professors, Campagnaro and Ferrari, who followed us throughout the year. Thanks also to Zoom meetings to share our experiences together and report any doubts or perplexities we might have encountered during the placement, but not only. In addition to the support we received from the teachers in Padua, the support we received from the teachers in Bergen was necessary and equally fundamental. Professor Goga and the other teachers welcomed us well right from the start, and in particular during the university lectures, they gave us many didactic hints and information about the Norwegian education system. The mentor tutor at the primary school where I did my internship is, in my opinion, a helpful, kind, and experienced person, and from her I was able to observe and make several observations about the activities she proposed and her attitude towards the children. The teacher always gave me ample willingness and freedom to act and manage the activities and the class as I saw fit, and this pleased me greatly, so I was able to fully experience myself as a teacher, to realise a project completely thought out and implemented by me, but working in a protected situation because I knew that if I needed anything before and during the teaching intervention I knew who I could turn to. Moreover, I was never alone in the classroom, especially for this Italian language project, which I co-planned, co-taught, and co-assessed with Ilaria, a course colleague of mine with whom I worked very well.



Figure 23. Ilaria and I with the Norwegian students outside *Minde skole*

In addition, there were three other Norwegian student trainees in the classroom who were very kind and helpful, as they often had to help us, especially with language and translating from Norwegian/English. At the end of each morning's lessons, at 13:30, the pupils went home while I, Ilaria, the Norwegian trainees, and the teacher stayed until no later than 15:30 to plan the next day's activities and to give and receive constant and continuous feedback on the different activities of the morning. This time of sharing was very important and useful for me because it gave me the opportunity to reflect and better understand

the activities observed/performed and the class group, as well as to share our doubts and uncertainties and help each other. I worked well with Ilaria, but I also got along well with the other two girls of the Green Dialogues Project; we became colleagues and also good friends. We attended the same lessons at HVL, our university in Bergen, but not the same primary



Figure 24. The Green Dialogues students group at HVL

school, so we shared our internship experiences, which was interesting. All these people I met during this experience were very important reference figures for me, as they helped me along this path with advice and materials that I could use to better understand and fit in at school.



Figure 25. Team work: Italians and Germans students and teachers in Leipzig

The same, of course, was true for all the students and professors that I met during the Arqus Project. Our professors Emilia Restiglian and Silvia Azzolin followed us during the research work in groups and during university and school visits both in Leipzig and Padua. Sharing these experiences with all of them made the whole experience much more enriching both personally and professionally, and we have created a strong and important network of connections that will also be useful in the future.

4.4. Reflection on the development of my professional skills

I personally believe that a teacher should first and foremost have passion for what she does and be motivated and determined. One should always value the child and his/her 'centrality' within the educational process. The main skills she should have are: good interpersonal skills, collaboration and interchange with other teachers and others; adaptability and flexibility; always being organised, prepared, finding interesting proposals that stimulate the pupils; and therefore being able to plan her daily work so as not to run into improvisation, confusion, superficiality, and constantly and continuously updating herself. In light of this, I can say that in this short but significant experience, I too feel I have acquired and matured some skills that I did not have with last year's brief teaching intervention. In particular, with regard to the observation phase, I have become even more aware of the importance of listening, as C. De Gregorio reports, "listening means identifying oneself, putting oneself in the other person's shoes, imagining his or her point of view" and so I pay much more attention to what is happening in the surrounding environment, reading the non-verbal language of the pupils, and trying to interpret what I observe in order to understand the reason for certain behaviours and how to act accordingly. As far as planning is concerned, I feel I have a lot more patience, care, and dedication in devising and implementing activities to propose to the pupils, as well as having learned to be more flexible, to be able to adapt to situations, and to be able to redesign times and activities.

I consider myself a creative person, which I think is an important aspect that, as I have put into practice in inventing certain activities, I will also be able to use well in my future lessons. Seeing all the sewing,

carpentry, and clay workshops in Norway or the art laboratory with all those materials and tools in Germany was a pleasure for me.

I was very curious to enter a Norwegian primary school and to be able to carry out my teaching intervention, but at the same time I was also worried because I was operating for the first time in an environment that was completely new to me in all its didactic/organisational/relational aspects.

The biggest difficulty I encountered this year was the language because during the Green Dialogues project, obviously, the children are native speakers of Norwegian, and teaching Italian terms by explaining their meaning in English was not very easy. Thanks to Ilaria's and my enthusiasm and that of the children in wanting to teach and learn a new language, we succeeded well, and the activities were very effective and meaningful. Sometimes I feel I'm not able to express myself at my best, but at the same time I'm happy to have had these difficulties because I put myself in their shoes and I could experience what it means for a foreign student to learn and do something in a different language. And also, in the Arqus project, the children are native Germans, and for me, that I don't know anything in German, it was very difficult to follow their lessons and speak with kids. At the same time, I think that I improved my skills in observing and receiving non-verbal language. That is something very important that we often take for granted and belittle, but learning to understand kids needs just by looking at their bodies, gestures, or facial expressions is very important. Even more nowadays that expressing oneself is complicated because we tend to hide who we really are to be accepted by the people around us.

The entire four years traineeship gave me the opportunity to experience pre-school and primary school and to experiment myself as a teacher by combining theory learned at university with practice. I have gained a lot of knowledge and skills that I did not have before, and in particular with my experiences abroad, the Arqus project in Germany and the Green Dialogues project in Norway, I feel I have gained more initiative, adaptation, flexibility, problem solving skills, language skills, and greater confidence. Being in schools abroad has given me the opportunity to see different realities, make comparisons with the Italian system, and see that not everything in the other schools is as perfect as it seems, but there are a lot of positive aspects, and this has enriched me with educational insights that I could use in the future.

In particular, I really enjoyed teaching Italian to foreign children, "Italiensk er gøy" for me too, and for this reason, in the future, if I have the possibility, I think I would like to work in a school in another country abroad and teach Italian as a second language. I think that, even if I still have a lot to learn, the didactic project that I did this semester is a good starting point for future experiences in this area.

5. References

5.1. Bibliography

- Altamura, F. (2022). *Tra dentro e fuori: una scuola da a-mare. An outdoor education experience in primary school*. Unpublished master's thesis.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). *Cooperative teaching: A model for general and special education integration*. RASE: Remedial & Special Education, 10(2), 17-22.
- Brugnola, V. F. (2020). *Co-teaching: Definitions and typologies*. Prometheus studio.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Favaro, L. (2016). Verso l'insegnamento precoce. *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca Foscari.
- Ghedini, E. & Aquario, D. & Di Masi, D. (2013). *Co-teaching in action: a proposal to promote inclusive education*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Iane, D. & Cramerotti, S. (2015). *Inclusive didactic compresence. Methodological indications and operational models of co-teaching*. Trento: Erickson Editions.
- Messina, L., De Rossi, M.(2015) *tecnologie, formazione e didattica*. Roma:Carocci

5.2. School regulations and documentation

D.M. 254/2012 Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Raccomandazione 2018/C 189/01 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 22 maggio 2018, sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Organisation of the educational system and of its structure, Norway. Retrieved June,26,2023 from: [Organisation of the education system and of its structure \(europa.eu\)](https://europa.eu)

6. Attachments

6.1. Reflection memo

NAI GIULIA

Reflection memo

I'm Giulia Nai, I'm 23 years old, and I'm from Italy. I'm attending the fifth year of Primary Education degree at the University of Padua. I'm really excited to start this new experience doing an internship in a local Norwegian school. When I decided to apply for the Erasmus Programme, I chose Norway as my destination because (aside from the beautiful nature and cities in this country), I've always wanted to learn about the Nordic school system, which is known for its high level of education, modernity, practical activities, and outdoor education rather than the traditional frontal lessons I'm used to seeing in Italy. So during my internship here, I expect to learn how the Norwegian school works, how lessons are organized, which methodologies teachers use, and what type of teaching/learning process they use, in order to learn something new, enrich myself as a future teacher, and bring something useful to my school in Italy. I'm really happy to do this internship with other students from the same field of study as mine, one from Italy, and two Norwegian girls, so in this way we can help and understand each other better. I expect from them and from the teacher that we will be able to collaborate together, share ideas, opinions, and doubts, and work together in a positive way. I would like to observe how a typical Norwegian school day consists, and I'm curious to see the school setting. I think it would be interesting to compare the Italian and Norwegian school systems, with their advantages and disadvantages. Then I would try to get involved in conducting some lessons with children. I would like to have some tips from the teacher, and during my activities I would like to receive feedback from the teachers and the pupils. For me, it is important that children can actively participate in my activities with curiosity and interest in a positive way, so I will try to do my best so they learn something new while having fun, and at the same time, I think I will learn a lot from them.

If I had to describe myself with my strengths and weaknesses, I would say that I'm kind, patient, curious, well organized, and I consider myself a creative person. I love doing arts and crafts and doing artistic laboratories when I have the possibility. For example, during my internship in a primary school two years ago, I was explaining the history of ancient China to the children, and then we made creative bookmarks with numbers written in ideograms on them in order to try their different alphabet. I have more difficulties being authoritative, but I think it is something that I can learn only with more teaching experience. I'm also an introvert, so this experience for me is very important to get me out of my comfort zone, and I'm a little bit worried about my English skills. It will be my first time teaching in a language other than my mother tongue, and it will most likely be difficult at first, but I'll do my best.

In my opinion, a teacher should have a lot of qualities: not only be good at her subject, but also be a good listener, not a judge, helpful, and an example and a point of reference for kids. Another important thing is the constant and continuous dialogue between school and family. My main strategies for achieving them are to gain as much experience as possible, both in Italy and abroad, as I intend to do, and to stay updated on all educational topics because I think, to be a good teacher, we must first be good students.

6.2 Logbook

Diario di bordo

1 *	MATRICOLA CdL SFP
	1196715
2 *	Mobilità
	Erasmus Green Dialogues
3 *	Data
	2023-01-24
4 *	Luogo (nominare e descrivere il luogo/setting):
	Minde skole, Grønnestolsveien 22, 5073 Bergen. in 4B : Aula scolastica con 22 banchi disposti a coppie e divisi in tre file. Durante il mio intervento didattico i banchi erano disposti a isole in quattro postazioni di lavoro. In 4A i 20 banchi erano disposti a ferro di cavallo ed era presente una LIM.
5 *	Orario (durata):
	8:00- 14:30 (6h30')
6 *	Con chi: (classe + docenti):
	Alunni,maestra,tirocinant

Example of Logbook with some information: date, place, hours, participants

7 *	DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ REALIZZATE
	Ciò che è accaduto concretamente Utilizzare verbi di azione e non di interpretazione (es. "Dario ha pianto" e non "Dario era triste")

Programma della mattina:

8:30-9:30 Matematica

9:30-9:45 Break-gioco libero in cortile

9:45-10:15 mio intervento didattico in 4A

10:15-11:15 Break-gioco libero e pranzo per tutti

11:15-12:15 Stasjoner – co-teaching a stazioni, io e Ilaria abbiamo fatto un'attività di italiano

12:15-12:30 Break- gioco libero in cortile

12:30-13:30 Stasjoner- co-teaching a stazioni, io e ilaria abbiamo fatto un'attività di italiano

Programma del pomeriggio:

13:30-14:30 Programmazione (2 insegnanti e tirocinanti)

Dalle 8 alle 8:30 noi tirocinanti e l'insegnante abbiamo preparato i materiali per le lezioni della giornata e predisposto gli spazi. Alle 8:30 è iniziata la scuola, gli alunni sono entrati in aula dopo essersi tolti le scarpe e riposte negli armadietti fuori con solo i calzini o ciabatte e si sono seduti al loro banco. Noi tirocinanti (2 italiane e 3 norvegesi) ci siamo sedute in fondo all'aula, tranne una ragazza in quanto oggi ha svolto il suo intervento didattico con i bambini e dunque ho osservato la lezione della tirocinante. Ha proiettato alla LIM il programma della giornata spiegando orari, materie e di cosa parleranno. Hanno cantato una canzone e poi ha preso avvio la lezione di matematica. L'attività consisteva nel lavorare con le figure piane e solide. Ha mostrato una presentazione PowerPoint e poi ha fatto fare alcuni esercizi sul libro per allenarsi con il calcolo della lunghezza, larghezza e profondità. Dalle 9:30 alle 9:45 c'è stata la pausa e gli alunni sono usciti a giocare mentre io e Ilaria ci siamo spostate in classe 4^A per prepararci alla nostra lezione. Le lezioni del mio intervento didattico che faccio in 4^B le replico nelle stesse modalità e attività in 4^A. Per questa prima lezione in A, avendo anche meno tempo rispetto a ieri e sapendo che i bambini non conosco né me e né Ilaria, abbiamo deciso di fare la prima lezione con loro insieme, senza dividerli in due gruppi come poi andremmo a fare. Per questo motivo questa lezione sull'Agenda 2030 è stata fatta in co-teaching con Ilaria. Ci siamo presentate dicendo chi siamo, da dove veniamo, alcune curiosità su di noi e poi cosa andremmo a fare insieme. Ilaria ha consegnato l'indagine con domande riferite ai libri che leggono, come scelgono un libro, cosa significa dialogare per loro e se conoscono l'Agenda 2030. Al termine, io ho presentato il PowerPoint sull'Agenda 2030 e ho fatto fare il gioco su Kahoot mentre Ilaria ha fatto fare il gioco sui 17 obiettivi dell'agenda che consisteva nel consegnare ad ogni coppia 2 carte con le immagini degli obiettivi e i bambini dovevano pensare a cosa si potessero riferire osservando il disegno e scrivendo dietro delle parole chiave. Al termine della lezione c'è stata la pausa e il pranzo e io e Ilaria siamo tornate in classe 4B. Alle 11:15 tutte noi tirocinanti abbiamo partecipato al Stasjoners ossia al co-teaching a stazioni durante il quale ogni tirocinante (Io e Ilaria eravamo in coppia insieme) doveva fare un'attività con un piccolo gruppo di bambini per 25 minuti. Al termine, il gruppo di bambini girava e cambiava postazione. I 22 alunni sono stati divisi in 4 gruppi (matematica, grammatica norvegese, lettura norvegese e inglese/italiano). Io e Ilaria abbiamo co-progettato e poi co-insegnato in lingua inglese alcuni vocaboli italiani. In particolare con delle flashcards abbiamo mostrato e ripetuto come si dicono i numeri da uno a dieci in italiano e i colori. Dopo che gli alunni hanno memorizzato i vocaboli abbiamo fatto un gioco con un dado. Il gioco consisteva nel lanciare il dado, contare quanti pallini e dire il numero corretto in italiano. Ogni bambino ha potuto tirare il dado 2/3 volte. Al termine, per fissare meglio anche i colori abbiamo consegnato ad ognuno una scheda con rappresentati i numeri da 1 a 10. Dovevano ascoltare le nostre indicazioni e colorare con il colore corretto il numero giusto, ad esempio io sceglievo un colore (es. Rosso) e Ilaria sceglieva un numero (es. sette), e gli alunni dovevano capire il colore e poi colorare il numero richiesto. Al termine abbiamo ripetuto tutti in coro i colori e i numeri della scheda. Allo scadere dei 25 minuti è arrivato un altro gruppo e abbiamo ripetuto l'attività. Dalle 12:15 alle 12:30 c'è stata una pausa e poi abbiamo continuato con le stazioni fino alla fine.

Dalle 13:30 fino alle 14:30 c'è stata la programmazione. Abbiamo continuato a progettare le attività della settimana e poi abbiamo lavorato sulla valutazione tra pari. Tra tirocinanti e insegnante dovevamo dare un feedback alle attività svolte fin ora, rilevando punti di forza e di debolezza di chi ha condotto la lezione e dei risultati ottenuti dai bambini.

Description of activities

8 *

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

Come è stata organizzata l'attività
(es. Ho diviso i bambini in gruppi da 3 / 4 bambini perché il dialogo in gruppi piccoli è facilitato, ecc.)
Quali riferimenti bibliografici sono stati utilizzati? (indicare testo/pagina)

I bambini nelle diverse attività hanno avuto modo di lavorare con più tirocinanti e quindi provare strategie di insegnamento diverse. Per quanto riguarda la mia lezione con Ilaria in 4^A abbiamo lasciato i banchi così com'erano disposti ossia a ferro di cavallo e proiettato alla LIM il PowerPoint. Gli alunni riuscivano a seguire alla LIM e ad eseguire l'attività in coppia con facilità. Durante il co-teaching con la 4B lavorare in piccolo gruppo con i banchi disposti a isola ha facilitato il processo di insegnamento-apprendimento e le attività ludiche di italiano hanno permesso ai bambini di apprendere divertendosi.

Methodological Reflections

6.3 Norwegian lesson plan format

MAL:

Lærer/student:	Emne:	Fag:	Trinn:	Dato:
			4. trinn	
Mål for timen:				
Mine mål/Medstudenter og praksislærer skal se på:				
Tid	Innhold/oppgaver	Hvordan?	Hvorfor?	

Information about: teacher/student name, topic, subject, class, date, goal for the teacher and pupils, hours, what to do, how and why