



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA



sharMed

shared memories and dialogue

Linee guida per il training

Moduli 1-8



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Pagina dei Contenuti

Contenuti	
Linee guida formazione	4
Scopi della formazione – Cosa aspettarsi dal Manuale delle Linee guida per formare il formatore di SHARMED.....	5
I risultati della formazione: Formazione del Formatore.....	7
Contenuto della Formazione.....	7
Risorse	7
Obiettivi del Modulo	7
Pacchetti di Formazione di SHARMED	7
Insegnare e Imparare	Errore. Il segnalibro non è definito.
Risorse per la Formazione del progetto SHARMED – per provocare la riflessione sulla pratica e i risultati	9
Metodologia della Formazione.....	10
Filosofia degli stili di apprendimento Visuale, Uditivo e Cinestetico (VAK) Errore. Il segnalibro non è definito.	
Glossario	Errore. Il segnalibro non è definito.
Moduli 1-8 Materiali della Formazione	Errore. Il segnalibro non è definito.
Modulo 1: Introduzione al Progetto SHARMED .Errore. Il segnalibro non è definito.	
Fotografie	Errore. Il segnalibro non è definito.
Modulo 2: Attivazione	Errore. Il segnalibro non è definito.
Modulo 3: Feedback	Errore. Il segnalibro non è definito.
Modulo 4: Contributi Personali del Facilitatore .Errore. Il segnalibro non è definito.	
Modulo 5: Reagire alle Iniziative Personali dei Bambini .. Errore. Il segnalibro non è definito.	
Modulo 6: Complessità nella Facilitazione	Errore. Il segnalibro non è definito.
Modulo 7: Gestione del Conflitto	Errore. Il segnalibro non è definito.
Modulo 8: Narrazioni Interculturali	Errore. Il segnalibro non è definito.
Valutazione di Ciascun Modulo	16
Lecture Utili	17
Appendici	21
Appendice 1: analisi SWOT, un esempio	22
Appendice 2: strumento dell'analisi SWOT.....	24
Appendice 3: Piano di Sviluppo (per sviluppare l'area identificata nell'analisi SWOT).....	26
Appendice 4: Materiali dei Moduli della Formazione.....	30
Modulo 1 Materiali per il Formatore: Introduzione a SHARMED	30

Modulo 2 Materiali per il Formatore: Attivazione	33
Modulo 3 Materiali per il Formatore: Feedback (supportare i contributi dei bambini)	41
Modulo 4 Materiali per il Formatore: Contributi Personali del Facilitatore	48
Modulo 5 Materiali per il Formatore: sui Bambini (partecipazione attiva dei bambini, imprevedibilità delle azioni dei bambini, dimostrazione di agentività) .	60
Modulo 6 Materiali per il Formatore: Facilitazione Complessa	64
Modulo 7 Materiali per il Formatore: Gestione del conflitto/Problemi di Facilitazione	72
Modulo 8 Materiali per il Formatore: Narrazioni Interculturali	81

Linee guida della Formazione

Scopi della Formazione – Cosa aspettarsi dal Manuale delle Linee guida per formare i formatori

La formazione di SHARMED si basa su risultati di una ricerca triennale per determinare il significato della facilitazione. La Facilitazione **non riguarda** l'insegnamento, la direzione o la verifica di ciò che i bambini dicono, ma l'ascolto, il coinvolgimento, la fiducia, l'interazione, la discussione dialogica, la promozione di storie, la promozione di partecipazione e la condivisione interpersonale.

Le Linee guida per la formazione SHARMED hanno lo scopo di sostenere i partecipanti nell'esplorazione del significato della facilitazione per pianificarla e utilizzarla nelle pratiche future. Le Linee guida hanno cioè lo scopo di sostenere coloro che vogliono impegnarsi nella facilitazione e nell'uso delle fotografie per avviarla in un modo unico e creativo. Le linee guida sono intese come con un pacchetto con cui interagire e da usare in modo creativo.

I partecipanti sono invitati ad analizzare criticamente i processi e i temi legati alla facilitazione e a riflettere su come le loro abilità e strategie acquisite (1) possono essere trasferite o modificate nella facilitazione, (2) possono promuovere pratiche e sviluppare abilità che promuovano l'autonomia dei bambini, la loro voce e la loro partecipazione. L'arte della facilitazione può promuovere la partecipazione e il dialogo, offrendo l'opportunità di coinvolgimento, senza una valutazione o una richiesta specifica di conoscenze. Chi sceglie di parlare o condividere una memoria o una storia ad essa collegata lo fa come autore e proprietario della propria esperienza.

La formazione SHARMED serve a condividere le esperienze e a disseminare il significato della facilitazione e dell'interazione con le fotografie per sostenere e formare altri.

Il concetto di facilitazione per il progetto e le Linee guida di SHARMED riguarda il lavoro con i bambini per co-costruire storie e dialogo. La facilitazione riguarda l'apprendimento reciproco e l'ascolto rispettoso. Durante la ricerca SHARMED, i bambini sono stati osservati come narratori autonomi delle storie della loro vita, delle loro esperienze e della loro identità che si sviluppa.

La facilitazione in contesti educativi sarà di seguito esplorata attraverso moduli formativi che assicurino un *impatto sulle pratiche* di promozione della voce, l'espressione e gli spazi dei bambini. Nei moduli che seguono si esploreranno molte caratteristiche della facilitazione. Il facilitatore deve anzitutto comprendere le somiglianze e le differenze tra insegnare e facilitare; conoscere come attivare la facilitazione; conoscere come fornire feedback e interagire durante la facilitazione; conoscere come promuovere il dialogo tra i bambini, seguendo le loro iniziative; conoscere come interagire con la complessità della classe o del gruppo; sviluppare strategie di gestione dei conflitti; trattare la comunicazione interculturale nelle interazioni e nelle attività facilitate.

La facilitazione è un'arte e un'abilità: perché sia efficace, il facilitatore deve utilizzare molte strategie in modo flessibile e creativo, imparando insieme ai bambini. La facilitazione non viene utilizzata per insegnare, ma per imparare insieme, per parlare e essere coinvolti, per ascoltare, interagire, domandare, empatizzare, chiedere e stare con i bambini. La facilitazione riguarda il parlare l'uno con l'altro anziché parlare all'altro. Le linee guida hanno lo scopo di scomporre il concetto di facilitazione in aree gestibili per esplorarle ulteriormente.

I bambini sono qui osservati come narratori autonomi ed esperti, narratori della storia della loro vita, delle loro esperienze e della loro identità. I moduli che seguono hanno lo scopo di stimolare a esplorare come il bambino sia 'agente attivo' che influenza le pratiche e i risultati dell'interazione, attraverso l'auto-espressione e il diritto di parlare, come autore del proprio apprendimento e delle proprie esperienze.

Ai partecipanti è richiesta un'auto-verifica della propria pratica, del contesto e dell'impatto professionale per costruire un piano di uso della facilitazione, apprendendo le basi concettuali di questa pratica. La metodologia di SHARMED è basata sulla combinazione dell'uso della facilitazione e di materiali visuali. I materiali visuali (fotografie) sono usati per stimolare le narrazioni dei bambini per sostenerle, espanderle e connetterle.

<p>Risultati della Formazione: Formare il Formatore</p> <p>I partecipanti avranno l'opportunità di essere coinvolti in un'analisi critica, una discussione e una riflessione riguardanti a facilitazione in un contesto educativo. In particolare, viene loro richiesto di:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acquisire la conoscenza di una serie di concetti che stanno alla base della facilitazione, del dialogo e delle narrazioni dei bambini. 2. Valutare criticamente l'equilibrio di responsabilità tra bambini, educatori/insegnanti, e facilitatori. 3. Conoscere ed essere capaci di analizzare criticamente come il ruolo degli adulti possa aprire o chiudere spazi ai bambini per condurre, condividere, narrare, domandare e negoziare nella facilitazione. 4. Analizzare come la teoria della facilitazione possa tradursi nelle pratiche. 5. Riflettere su punti di forza e debolezza nell'uso della facilitazione in contesti educativi. 	
<p>Contenuti della Formazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concetto di facilitazione. • Somiglianze e differenze tra insegnamento e facilitazione • Significato degli spazi dei bambini nel contesto classe/gruppo • Sostegno alla diversità e all'identità personale • Ruoli del bambino e dell'adulto facilitatore • Importanza del dialogo • Strumenti e strategie della facilitazione • Riflessione e auto-valutazione delle aspettative personali/professionali, delle convinzioni e dei valori che riguardano il ruolo del bambino nel contesto educativo 	
<p>Risorse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuale • Trascrizioni/analisi delle trascrizioni • Esempi video • Domande per riflettere • Glossario • Sito web (collegamento al MOOC online di SHARMED e risorse per accedere a video, trascrizioni e Power Point) • Analisi SWOT • Piano di sviluppo 	<p>Obiettivi del modulo</p> <p>Compito 1: Trascrizioni Annotate Compito 2: Osservazione di attività in classe video-registrate Compito 3: Domande per riflettere Compito 4: Auto-valutazione e valutazione di un piano di azione per l'uso della facilitazione Compito 5: Quiz per ricapitolare le conoscenze e la comprensione della facilitazione (superato con 80% delle risposte)</p>

SHARMED Pacchetti di Formazione

MOOC (Massive Online Open Course)

<p>Formazione online. Si veda su www.sharmed.eu, sezione Italia, pacchetto formativo, piattaforma didattica, MOOC</p>	<p>Formazione per tutti i soggetti interessati mediante l'accesso online ai moduli, esempi video e trascrizioni. Gli estratti video trascritti offrono esempi in relazione a ciascun modulo. Le domande per riflettere offrono l'opportunità di ricapitolare e auto-valutare l'apprendimento. Un quiz finale di 14 domande permette l'auto-valutazione dell'apprendimento e della conoscenza. Si supera il quiz con l'80% delle risposte.</p>
<p>Manuale e Linee guida Formare il Formatore</p>	
<p>Linee guida Formazione SHARMED</p> <p>Il manuale e le linee guida permettono la conoscenza di scopi e filosofia del progetto SHARMED.</p> <p>Le linee guida forniscono una panoramica su contenuti e scopi della formazione e delle possibili applicazioni della facilitazione nelle pratiche.</p> <p>Le Linee Guida Formare il Formatore permettono sia di lavorare autonomamente, sia di condividere la formazione in gruppo per analizzare i materiali ed esplorare il significato della facilitazione.</p>	<p>Formare il Formatore</p> <p>Il manuale e le linee guida sono indipendenti dalla formazione MOOC ma possono essere presi come riferimento insieme alla formazione online. I due tipi di formazione possono essere usati in modo complementare, in modo che ogni soggetto interessato possa avere accesso a un pacchetto formativo su misura che soddisfi i suoi bisogni. In particolare, il manuale per Formare il Formatore viene proposto a coloro che assumono un ruolo guida per formare altri soggetti e disseminare la facilitazione.</p>

La formazione SHARMED (sia come MOOC, sia come Linee Guida per formatori) consiste in otto moduli, riguardanti gli argomenti che seguono:

- Modulo 1** **Introduzione a SHARMED e alla facilitazione**
- Modulo 2** **Attivazione della facilitazione**
- Modulo 3** **Uso del feedback nella facilitazione**
- Modulo 4** **Contributi personali del facilitatore**
- Modulo 5** **Reazioni alle iniziative dei bambini**
- Modulo 6** **Complessità della facilitazione**
- Modulo 7** **Gestione di conflitti e problemi nella facilitazione**
- Modulo 8** **Narrazioni interculturali nella facilitazione**

Risorse per stimolare la riflessione su pratiche e risultati

Analisi SWOT della Formazione e Piani di Azione: possono essere utilizzati dai formatori/partecipanti per stimolare la riflessione quando i partecipanti identificano dei punti di forza/debolezza in relazione all'uso della facilitazione nella pratica. L'analisi SWOT permette la riflessione e l'auto-valutazione delle capacità personali e professionali.

L'analisi SWOT può essere ulteriormente sviluppata usando un piano personale. Il Piano di Sviluppo Personale offre l'opportunità di concentrare l'attenzione sulle sfide e sugli ostacoli identificati nella pratica in modo da pianificare come superarli.

Che cos'è l'analisi SWOT? (v. appendice 1)

La SWOT è un'attività che stimola la riflessione sulle proprie abilità e i propri bisogni. La SWOT stimola i partecipanti a riflettere su un'area specifica e analizzare cosa sta o non sta funzionando bene. Per lo scopo di questa formazione, lo SWOT riguarda la facilitazione e il suo uso nel contesto scolastico o educativo. Il partecipante valuta i propri punti di forza personali e/o professionali in relazione alla facilitazione; i punti di debolezza, le abilità e le sfide che devono essere sviluppati o superati per sviluppare una professionalità e attuare un cambiamento. Si esplorano i possibili rischi della facilitazione per valutare che cosa può impedire di raggiungere risultati positivi. Le opportunità vengono esplorate per stimolare il partecipante a considerare 'come' procedere, pianificare i passi verso il cambiamento e monitorarli. Un piano di azione può essere sviluppato in relazione a ogni area identificata come prioritaria dal partecipante. È importante che il piano di azione preveda una scadenza per una revisione e un aggiornamento. Diversi piani di azione possono derivare da uno stesso SWOT.

Cos'è un Piano di Sviluppo (v. appendice 3)

Un Piano di Sviluppo (PS) offre l'opportunità di auto-valutare un'area di pratiche e di obiettivi per produrre un cambiamento. Un PS può essere costruito in base a un'analisi SWOT quando una specifica area da sviluppare o modificare viene scelta in base alle necessità o alle aspirazioni personali. Un PS necessita di un focus chiaro. L'obiettivo o risultato finale necessita piccoli passi con scadenze che permettano di valutare se tutte le fasi sono state realizzate. Ogni fase e ogni scadenza vengono valutate per esplorare gli sviluppi verso l'obiettivo finale. L'analisi durante ogni fase offre l'opportunità di estendere, sviluppare o modificare il PS. Un PS è un processo continuo, fluido e in evoluzione.

Trascrizioni ed esempi video (v. appendice 4) relativi alle attività SHARMED sono disponibili in tutti i moduli e per tutte le fasi della formazione.

Almeno una trascrizione viene fornita per ogni modulo. Le trascrizioni sono accompagnate da note analitiche per sostenere il formatore e i partecipanti. Ulteriori trascrizioni o ulteriori analisi possono essere prese tratte dagli esempi associati alle linee guida (www.sharmed.eu, sezione Italia, linee guida, linee guida per progetti tipo SHARMED). Le trascrizioni dei materiali, le analisi/note devono essere utilizzati dai formatori/partecipanti come (1) risorsa per sostenere la conoscenza, (2) sostegno per la memoria, (3) promozione della progettualità. I materiali in appendice hanno lo scopo di sostenere e stimolare la partecipazione alla discussione e allo scambio di conoscenze. Questi materiali integrano le diapositive su power point e gli esempi video.

Metodologia della Formazione

La metodologia della formazione SHARMED è basata sulla combinazione di facilitazione e uso di materiali visuali. Tutte le fasi della formazione sono basate su una metodologia che offre opportunità di apprendimento visuali, uditive e cinestetiche. I materiali forniti permettono quindi un uso visuale, uditivo e cinestetico, per promuovere stili di facilitazione cognitivi, tattili e sensoriali. La formazione SHARMED è basata sul coinvolgimento attivo, mediante attività e risorse multimodali (on/offline). Nella formazione SHARMED, l'apprendimento è basato sulla partecipazione attiva, sull'uso di una combinazione di stili di apprendimento, esperienze e percezioni.

Il metodo uditivo permette di ascoltare. La formazione SHARMED integra questo metodo con:

- Contatto col tutor e discussione
- Opportunità di discussione con altri partecipanti e tutor
- Metodo socratico basato su domande e risposte, per elicitare la conoscenza e la riflessione
- Osservazioni critiche della formazione
- Articolazione e verbalizzazione di riflessioni

Il metodo visuale permette un apprendimento e un'interazione linguistica visuale o spaziale. Permette di apprendere attraverso la lingua scritta per annotare ciò che viene osservato nei video o detto dagli altri partecipanti. L'apprendimento visuale-spaziale permette di costruire o interagire con diagrammi, fotografie e video, usando l'immaginazione e la creatività. La formazione SHARMED integra questo metodo con:

- L'uso di fotografie, video e oggetti
- Trascrizioni e dispense sulle attività
- Quiz
- Domande e risposte
- Lavori di gruppo o auto-valutazioni individuali documentabili e discussione o idee di piani di sviluppo scritti.

Il metodo cinestetico aiuta la concentrazione attraverso letture, discussioni, ascolto e osservazione, che offrono diversi livelli del 'fare'. La formazione SHARMED integra questo metodo con:

- Appunti
- Lettura/Analisi delle trascrizioni
- Scrittura/registrazione dell'osservazione
- Obiettivi
- Quiz
- Sviluppo dell'analisi SWOT e del Piano di Sviluppo

Questo manuale può essere usato per cimentarsi individualmente con la facilitazione oppure può essere usato come uno strumento a sostegno di un gruppo di insegnanti/educatori, di una scuola o di un servizio educativo, combinando la formazione MOOC e le Linee guida per disseminare la facilitazione come opportunità per lo sviluppo professionale.

Segnali di riconoscimento	I segnali di riconoscimento sono un tipo di feedback minimo con la funzione di dimostrare apprezzamento per il valore di un contributo. I segnali di riconoscimento vengono usati per dimostrare attenzione verso un contributo, interesse, o talvolta preoccupazione.
Risposte minime	Le risposte minime permettono a soggetti con prospettive diverse di comprendere la veridicità e la coerenza delle opinioni reciproche. Sostengono i contributi dei bambini, permettono ai facilitatori di verificare le loro percezioni, o promuovere feedback sugli effetti delle azioni precedenti, in termini di comprensione e accettazione. Si tratta di segnali di continuazione e ripetizioni di affermazioni precedenti o parti di esse, usate per offrire l'opportunità di parlare e dimostrare "ascolto attivo", mostrando sensibilità nei confronti dei bisogni e dei sentimenti dell'interlocutore.
Attivazioni	L'attivazione include le strategie per iniziare a connettersi, conoscere il gruppo e iniziare l'interazione con i bambini. L'attivazione inizia la facilitazione, un processo di partecipare a un'attività condivisa.
Agency	Agency è oggi un concetto chiave degli studi sull'infanzia. Significa che le azioni dei bambini non sono determinate dalle azioni degli adulti. Agency significa che i bambini possono attuare una forma di partecipazione attiva che può promuovere cambiamento sociale.
Apprezzamenti	Gli apprezzamenti forniscono sostegno affettivo ai bambini, mostrando che le loro storie sono importanti e belle. Tuttavia, gli apprezzamenti presentano rischi per la facilitazione perché se non sono sistematici possono essere interpretati come valutazioni di alcune azioni. Quando invece sono prodotti per ogni contributo, possono diventare una routine che richiede un coinvolgimento costante del facilitatore che comporta interruzioni della fluidità della narrazione.
Iniziative dei bambini	I bambini reagiscono anzitutto alle azioni e alle sollecitazioni del facilitatore. Tuttavia, possono anche prendere iniziative: azioni che non sono direttamente promosse dai facilitatori. I bambini così decidono come e quando agire.

<p>Conflitto</p>	<p>Nelle interazioni in classe, i conflitti sorgono come contraddizioni tra prospettive diverse. I conflitti possono bloccare o minacciare le condizioni esistenti dell'interazione. Tuttavia, i conflitti possono anche fornire un punto di partenza per nuove condizioni di comunicazione, per esempio per nuovi modi di facilitare le interazioni in classe. I conflitti possono aprire nuove possibilità per azioni di facilitazione, creando opportunità per le espressioni di intenzioni e contenuti dei bambini.</p>
<p>Gestione del Conflitto</p>	<p>I conflitti possono manifestarsi in due modi: 1) come oggetto di una narrazione; 2) come contrasto tra prospettive dei bambini durante la facilitazione.</p> <p>La teoria della mediazione narrativa include la facilitazione della produzione di narrazioni, che danno voce alle storie in prima persona delle parti coinvolte e sostengono così nuove relazioni. L'empowerment e la produzione di narrazioni promuove l'agency e la gestione dei conflitti.</p>
<p>Commenti</p>	<p>I commenti sono contributi personali del facilitatore che aggiungono contenuti all'interazione, e dunque alle narrazioni. La caratteristica principale dei commenti è che il facilitatore è autore di nuovi significati.</p>
<p>Competenze</p>	<p>Si tratta delle abilità che permettono di agire con successo. La competenza dei bambini nell'educazione è generalmente misurata dagli adulti. Ci si può però chiedere: gli adulti sono competenti? Gli adulti sono tanto competenti da misurare la competenza dei bambini?</p>
<p>Complessità della facilitazione</p>	<p>La facilitazione è complessa. Il primo aspetto interessante della complessità della facilitazione è che diverse azioni ricorrenti (inviti, domande, feedback minimi, formulazioni, storie personali, commenti personali, apprezzamenti) possono essere combinate in una varietà di modi imprevedibile.</p> <p>Queste combinazioni, che sostengono e promuovono la partecipazione e le narrazioni, costituiscono la sfida della facilitazione. La facilitazione può essere realizzata in molti modi ed è sia prevedibile che imprevedibile.</p>

Segnali di Continuazione	I segnali di continuazione sono feedback molto brevi che invitano il parlante a continuare a raccontare. Essi includono conferme interrogative, conferme brevi e altri segnali para-verbali.
Narrazioni Culturali	Le narrazioni culturali si sviluppano a partire dalle esperienze e dalle preferenze personali dei bambini. Anziché fare pressioni sui bambini perché parlino di culture e identità culturali, la facilitazione si concentra sui contributi dei bambini che riguardano le loro storie personali, per cogliere potenziali contenuti culturali per poi scegliere se, quando e come espanderli.
Dialogo	Il dialogo è una forma specifica di comunicazione, che implica che ogni parte faccia un passo in direzione dell'altra, ma non implica una posizione condivisa. Il dialogo comporta una partecipazione equamente distribuita tra i bambini, una sensibilità reciproca, la considerazione dei contributi diversi come ricchezza.
Spiazzamento	Lo spiazzamento è uno strumento potente per sostenere le narrazioni. L'uso degli spiazzamenti può arricchire una narrazione mediante storie o commenti che sorprendono e divertono i bambini. Lo spiazzamento ha una doppia funzione: (1) creare una relazione positiva e divertente tra il facilitatore e i bambini e (2) evidenziare l'imprevedibilità che emerge dai contributi personali. L'imprevedibilità è particolarmente importante, dal momento che mostra che la conversazione è aperta a ogni sorpresa. Un'azione spiazzante richiede tutta una propensione del facilitatore per l'ironia.
Contributi Personali del Facilitatore	Le azioni e i contributi personali possono essere suddivisi in quattro aree; 1) Commenti 2) Apprezzamenti 3) Storie 4) Spiazzamenti.
Feedback	Le risposte minime sono un modo molto frequente di dare un feedback alle azioni degli interlocutori nelle conversazioni. Si tratta di turni che hanno una grande importanza per la facilitazione: (1) sostengono la partecipazione attiva e la produzione di narrazioni; (2) riconoscono l'importanza delle storie e dei commenti dei bambini. Il Feedback è fornito per partecipare, stimolare e promuovere una reazione.

<p>Mediazione</p>	<p>La mediazione dei conflitti ha lo scopo di evitare la distinzione giusto/sbagliato: funzione della mediazione è condurre le parti a risolvere le loro divergenze anziché imporre un giudizio.</p> <p>La mediazione è un modo di coordinare le parti in conflitto, trattando le loro preferenze contrastanti, facilitando il cambiamento delle loro relazioni e delle loro narrazioni.</p>
<p>Memoria</p>	<p>La ricerca recente mostra che la memoria di esperienze passate può essere modellata attraverso l'interazione di componenti multimodali, per cui tracce differenti di memoria interagiscono e si mescolano. La memoria non dipende solo dalla consapevolezza delle persone del loro passato, ma anche dalle interazioni sociali con altre persone che sono interessate a condividere le loro memorie.</p>
<p>Risposte minime</p>	<p>Le risposte minime sono un modo molto frequente di dare un feedback alle azioni degli interlocutori nelle conversazioni. Si tratta di turni brevi che tuttavia hanno una grande importanza per la facilitazione.</p>
<p>Narrazioni</p>	<p>Le narrazioni vengono prodotte in tutti i processi comunicativi. Tutte le forme di comunicazione producono storie, culturalmente e storicamente situate. Le narrazioni sono costruzioni sociali, nelle quali la realtà osservata è interpretata e raccontata in modi diversi. Le narrazioni del sé sono storie sul bambino come persona, il suo passato, il suo carattere, le sue esperienze e le sue relazioni. Attraverso questo tipo di narrazione, il bambino costruisce la propria identità, raccontando la sua specificità e autonomia, relazionandosi al suo passato e osservando i cambiamenti e la costanza nel tempo che lo rendono unico.</p>
<p>Posizionamento</p>	<p>La facilitazione delle interazioni in classe è basata sul posizionamento dei partecipanti. Il posizionamento rende le azioni dei partecipanti intelleggibili poiché è osservabile dal loro modo di agire. Il posizionamento dei facilitatori e dei bambini è basato primariamente sui loro ruoli. Tuttavia, il posizionamento è sensibile alle sottigliezze dell'interazione, prodotte momento per momento.</p>

Storie	Attraverso le loro storie personali, i facilitatori possono mostrare che anche loro hanno una storia da raccontare, dimostrando quindi il loro coinvolgimento. Le storie personali sono un modo di dimostrare la vicinanza del facilitatore ai bambini e l'interesse per le loro narrazioni.
Analisi SWOT (Punti di forza, Punti di debolezza, Opportunità, Rischi)	I partecipanti intraprendono un'auto-valutazione per considerare i punti di forza, le aree di sviluppo, le opportunità e i rischi in relazione al dialogo e alle interazioni con i bambini.
Alfabetizzazione Visuale	I materiali visuali, e in particolare le foto che riguardano le vite private dei bambini (conservate in album o scatole, caricate su computer, condivise nei social network, ecc.) sono un mezzo potente per ricostruire e narrare la memoria. La creazione e la riproduzione di immagini fotografiche trasforma la comprensione di luoghi e persone. Le fotografie sono spesso le rappresentazioni più vicine alla realtà della memoria e del presente.

Valutazione di Ciascun Modulo

Spazio per Partecipanti e Formatori per riflettere su ogni modulo e considerarne l'impatto, le conoscenze apprese, le reazioni, le valutazioni sull'apprendimento, i feedback, le idee e gli esempi per discutere la facilitazione.

Che cosa è stato visto, osservato, appreso, sentito o esperito riguardo a come i bambini condividono, sentono, interagiscono, conducono, ascoltano e sono coinvolti durante la facilitazione?

Note e riassunto per sviluppare idee pratiche e piani per un uso della facilitazione nella pratica	
Possibili cambiamenti nella pratica possono essere: (condividere e mettere in discussione idee e piani per usare la facilitazione)	
Discutere la facilitazione per considerarne i punti di forza e i possibili usi o le sfide	
Le idee o il cambiamento nella pratica o nell'approccio della facilitazione possono essere:	

<p>Le idee o i cambiamenti riguardo al linguaggio, all'interazione, al tempo, all'agenda e alle abilità di ascolto possono essere:</p>	

Lecture Utili

Quella che segue non è una lista esaustiva. Ci sono molte altre riviste, siti web e libri appropriati disponibili per aiutarvi nella futura lettura e ricerca.

Link a risorse utili

La Convenzione ONU dei diritti del bambino:

www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm

La Convenzione Europea dei Diritti Umani

www.echr.coe.int/Documents/Convention_ITA.pdf

Save the Children

www.savethechildren.it

Ulteriori siti web utili

<http://www.childrensrights.org>

<http://www.eurochild.org>

www.childrenineurope.org

Riviste

Child Right

International Journal of Children's Rights

Childhood: A journal of Global Child Research

Children and Society: The International Journal of Childhood and Children's Services

Lecture Raccomandate

- Abdallah-Preitcelle, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Alanen, L. (2009). Generational order, In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). Basingstoke: Palgrave.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.) (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Assman, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. In J.C. Meister, T. Kindt, & W. Schernus (eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213-237). Berlin: de Gruyter.
- Baraldi, C. (2008). *Bambini e società*. Roma: Carocci.
- Baraldi C. (2014). *Facilitare la comunicazione in classe. Suggestimenti dalla Metodologia della Narrazione e della Riflessione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baraldi, C. (2014). Children's participation in communication systems: a theoretical perspective to shape research. In *Soul of society: a focus on the leaves of children and youth*. Sociological studies on children and youth, 18, 63-92.
- Baraldi, C. (2014). Formulations in dialogic facilitation of classroom interactions. *Language and Dialogue*, 4(2), 234-260.
- Baraldi C. (2016). La facilitazione della comunicazione in classi scolastiche: le azioni di formulazione. *Studi di Sociologia*, 4, 331-350.
- Baraldi, C., Corsi, G. (2017). *Niklas Luhmann. Education as a Social System*. Dodrecht: Springer.
- Baraldi, C., Farini, F. (2013). Trust and Facilitation. In Warming, H. (Ed.) *Participation, Citizenship and Trust in Children's Lives*. London: Palgrave Macmillian
- Baraldi, C., Iervese, V (Eds.) (2012). *Participation, Facilitation, and Mediation: Children and Young People in Their Social Contexts*. London-New York: Routledge
- Baraldi, C., Iervese, V. (2017). Narratives of memories and dialogue in multicultural classrooms. *Narrative Inquiry*, 27(2), 398-417.
- Benjamin, S., Dervin, F. (eds.) (2015). *Migration, diversity and education. Beyond third-culture kids*. Basingstoke: Palgrave- MacMillan.
- Berntsen, D., Rubin, D.C. (eds.) (2012). *Understanding autobiographical memory: Theories and approaches* (pp. 290-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrd Clark, J.S., Dervin, F. (eds.) (2014). *Reflexivity in language and intercultural education*. Abingdon/New York: Routledge.
- Conway, M.A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Dervin, F., Liddicoat, A.J. (Eds.) (2013). *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Farini, F. (2011). Cultures of education in action: Research on the relationship between interaction and cultural presuppositions regarding education in an international educational setting. *Journal of Pragmatics*, 43, 2176-2186.
- Graham, A., Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 342-359.
- Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Gundara, J.S., Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.
- Harré, R., van Langenhove, L. (eds.) (1999). *Positioning Theory*. Blackwell: Oxford.

- Hendry, R. (2009). *Building and Restoring Respectful Relationships in Schools*. London/New York: Routledge.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. Thousand Oaks & London: Sage.
- Hutchby, I. (2005). Active Listening: Formulations and the Elicitation of Feelings-Talk in Child Counselling. *Research on language and Social Interaction*, 38(3), 303-329.
- Hutchby, I. (2007). *The Discourse of Child Counselling*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jackson, J. (ed.) (2012), *The Routledge Handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Basingstoke: Palgrave.
- James, A., James, A. (2004). *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave.
- James, A., James, A.L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Teorie dell'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Leonard, M. (2016). *The sociology of children, childhood and generation*. London: Sage.
- Mahon, J., Cushner K. (2012). The multicultural classroom. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of language and intercultural communication* (pp. 434-448). London: Routledge.
- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting and Agenda for Community Participation and Integration. *Children & Society*, 17, 264-276
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mercer, N., Littleton, K. (2007). *Dialogue and development of children's thinking*. London/New York: Routledge.
- Moosa-Mitha, M. (2005). A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9, 369-388.
- Murray, C., Hallett, C. (2000). Young People's Participation in Decisions Affecting their Welfare. *Childhood*, 7(1): 11-25.
- Nair-Venugopal, S. (2009). Interculturalities: reframing identities in intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 76-90.
- Norricks, N. (2007). Conversational storytelling. In D. Herman (ed.), *The Cambridge Companion to Narrative* (pp. 127-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- Norricks, N. (2012). Remembering for narration and autobiographical memory. *Language and Dialogue*, 2(2), 193-214.
- Norricks, N. (2013). Narratives of vicarious experience in conversation. *Language in Society*, 42, 385-406.
- O'Connor, C., Michaels, S. (1996). Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in Group Discussion. In D. Hicks (ed.), *Discourse, Learning, and Schooling* (pp. 63-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Osler, A., Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. London: Institute of Education Press
- Oswell, D. (2013). *The agency of children. From family to global human rights*. London: Routledge.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication. A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Prout, A. (2000). Children's Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity. *Children & Society*, 14, 304-315

- Schell, A. (2009). Schools and cultural difference. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (eds.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 303-321). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A Conversation Analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605-649.
- Spencer-Oatey, H., Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke: Palgrave.
- Stone, C.B., Bietti, L. (2016). *Contextualizing Human Memory. An Interdisciplinary Approach to Understanding how Individuals and Groups Remember the Past*. New York: Routledge.
- Tupas, R. (2014). Intercultural education in everyday practice. *Intercultural Education*, 25(4), 243-254.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. New York/London: Routledge
- Wierzbicka, A. (2006). The Concept of 'Dialogue' in Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspective. *Discourse Studies*, 8(5), p. 675-703.
- Valentine, K. (2011). Accounting for agency. *Children & Society*, 25, 347-358.
- Winslade, J., Williams, M. (2012). *Safe and Peaceful Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Wyness, M. (2012) Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis. *Childhood*, 120(4): 429-442.

Appendici

Appendice 1: analisi SWOT, un esempio

Identificare Punti di forza; Criticità; Opportunità; Rischi all'interno del Vostro ruolo professionale che hanno un impatto su “come” la facilitazione può essere introdotta nel contesto della vostra pratica/scuola

Esempio di SWOT in cui un insegnante ha pensato alle sfide e ai punti di forza che affronterà per introdurre la facilitazione nella sua scuola	
<p><u>PUNTI DI FORZA +</u> Identificare punti di forza, sostegno, risorse, abilità che sostengono l'uso della facilitazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buon comunicatore con i bambini • Buone abilità e fiducia nel sostenere e mettere in discussione pari, bambini e obiettivi dei curricula • Mente aperta nei confronti di nuovi modi di lavorare con i bambini • Buone abilità riflessive per provocare un cambiamento • Buon ascoltatore/trice • Ho delle relazioni ottime con i bambini che ho lavorato duramente per svilupparle • Ho piena sicurezza nel mio ruolo di insegnante • Ho sviluppato un approccio all'insegnamento fortemente centrato sul bambino 	<p><u>CIRITICITA' ☹</u> Sfide che possono ostacolare l'uso della facilitazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orari di lavoro prolungati che rendono difficile far rientrare tutto in una giornata scolastica – no spazio per nuove idee • Gestione del tempo • Stressato/a quando sotto pressione • No tempo per introdurre nuove idee o sperimentarle • Paura di fallire se introduco qualcosa di nuovo...pressione dei colleghi e dei genitori • Mancanza di sicurezza nel caso la facilitazione o una perdita di controllo non portassero a insegnare ai bambini • Cosa succede se perdo il controllo della classe o dei bambini? • Le abilità decisionali devono essere più certe • I cambiamenti devono passare per i dirigenti – quindi passa molto tempo tra il voler fare qualcosa di nuovo e l'attesa che questo venga approvato e realizzato
<p><u>OPPORTUNITA' 😊</u> Abilità, sostegno o risorse usate per realizzare il cambiamento sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accetto le prospettive dei bambini e degli adulti...sono attento/a a non essere troppo direttivo quindi penso che usare la facilitazione migliorerà il mio ruolo di insegnante • Sono di mente aperta e mi piace provare nuove strategie per sostenere i bambini • Mi formo per progredire nella mia carriera 	<p><u>RISCHI ☹</u> Sfide che impediscono il cambiamento sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Non abbastanza tempo durante la giornata scolastica per introdurre nuove idee • Pressione della valutazione • Calo dei livelli di energia • Gestione del tempo • Non sono sicuro/a di capire la differenza nell'uso della facilitazione

<ul style="list-style-type: none">• Non ho problemi a chiedere aiuto agli altri	dato che l'insegnamento funziona già così com'è <ul style="list-style-type: none">• Impegni di lavoro• Pressione dei colleghi
-----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Appendice 2: strumento di analisi SWOT

Identificare Punti di forza, Criticità, Opportunità, Rischi nel ruolo professionale, che hanno un impatto su “come” la facilitazione possa essere introdotta nel contesto della pratica/scuola

<p><u>PUNTI DI FORZA</u> ☺</p> <p>Identificare i punti di forza, sostegno, risorse e/o abilità che sostengono l’uso della facilitazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<p><u>CRITICITA’</u> ☹</p> <p>Identificare le sfide che possono ostacolare l’uso della facilitazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> •
<p><u>OPPORTUNITA’</u> ☺</p> <p>Identificare abilità, sostegno o risorse che possono realizzare il cambiamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<p><u>RISCHI</u> ☹</p> <p>Identificare le sfide che possono impedire il cambiamento nella pratica:</p> <ul style="list-style-type: none"> •

--	--

Appendice 3: Piano di Sviluppo (per sviluppare l'area identificata nell'analisi SWOT)

Piano di Sviluppo (PS)

Nome: esempio di PS

SCOPO PS – Selezionare un'area su cui focalizzarsi e sviluppare a partire dall'analisi SWOT: Introdurre la facilitazione nel mio insegnamento e nella pratica.

OBIETTIVO PS: (1) incoraggiare i bambini a parlare di più dei loro interessi in classe
(2) imparare come parlare meno e ascoltare di più in classe (per essere meno direttivo/a)

<p>Data di inizio PS: 02/02/18</p>	<p>Data della prima verifica del PS: 16/02/18 (per vedere se il cambiamento sta funzionando oppure no. C'è bisogno di cambiare qualcosa o usare una strategia differente)</p>	<p>Data della seconda verifica del PS: 03/03/18 (il mio piano o la nuova strategia sono efficaci? Stanno funzionando bene oppure no? perché?)</p>	<p>Data della valutazione finale e del completamento del PS: (selezionare una data per valutare il piano e poi decidere di continuare oppure no; modificare lo scopo, il focus o il piano; iniziarne un altro)</p>
-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>02/02/18 Cosa devo/voglio cambiare o sviluppare? (PERCHE'?)</p>	<p>Cosa farò per realizzarlo?</p>	<p>Di quali risorse avrò bisogno?</p>	<p>Quali saranno i miei criteri di successo? (può anche identificare problemi o sfide che si oppongono oppure ostacolano il cambiamento)</p>	<p>Date obiettivo per revisione e completamento</p>
<p>Voglio cambiare il modo in cui chiedo e rispondo alle domande quando interagisco con i bambini - faciliterò piuttosto che</p>	<p>Pianificare una sessione settimanale per promuovere domande (chiedere ai bambini di portare fotografie o artefatti che</p>	<p>Un pari che osserva o una videocamera che registra l'attività Tempo per riflettere sui risultati con i pari e i bambini</p>	<p>Considerare se avvengono cambiamenti durante l'interazione con i bambini Osservare cambiamenti nel comportamento</p>	<p>Voglio monitorare e rivedere l'introduzione e l'uso della facilitazione da Febbraio a Giugno</p>

<p>insegnare. Per ottenere questo voglio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formulare domande aperte 2. Offrire ai bambini più tempo per rispondere, partecipare e condurre 3. Seguire gli spunti che vengono dai bambini 4. Iniziare ma non condurre, usare gesti, verificare il nocciolo e condividere alcune delle mie esperienze che esulano dal mio ruolo di insegnante 	<p>vogliono condividere o di cui vogliono parlare).</p> <p>Video-riprenderò la sessione o chiederò a un pari di osservarla per poi discutere di interazioni, tempistica, spazio, livello di partecipazione ecc.</p>	<p>Fotografie o artefatti portati dai bambini</p>	<p>Considerare se ora conosco qualcosa in più o di diverso sui bambini</p> <p>Ascoltare le riflessioni/valutazioni dei pari/bambini sulle attività videoregistrate o sulle loro esperienze..cosa è stato notato riguardo a qualsiasi tipo di cambiamento</p>	
<p>16/02/18 prima revisione Cosa devo modificare in vista dei risultati ottenuti fino ad ora? (cosa non sto facendo bene?)</p>	<p>Cosa devo continuare/modificare o aggiustare per raggiungere dell'obiettivo o il cambiamento programmato?</p>	<p>Ho bisogno di altre risorse o supporti oppure quelli che ho sono sufficienti?</p>	<p>Quali successi o sfide o risultati sono evidenti fino ad ora? (lo scopo è stato raggiunto o ci si è avvicinati? Introdurre cambiamenti ha un impatto – identificare qui cosa sta succedendo e cambiando.</p>	<p>Data della prossima revisione e cambiamenti che devono essere fatti;</p>

Piano di Sviluppo (PS)

Nome:

Selezionare un'area su cui focalizzarsi e/o sviluppare a partire dall'analisi SWOT:

Data di partenza del PS:

Data prima revisione del PS:

Data seconda revisione del PS:

Data finale valutazione e completamento PS:

Cosa devo/voglio modificare o sviluppare? (PERCHE'?)	Cosa farò per realizzarlo?	Di quali risorse o supporto avrò bisogno?	Quali saranno i criteri del mio successo? (può anche identificare problemi o sfide che ostacolano oppure contrastano il cambiamento)	Date obiettivo per revisione e completamento

SHARMED Train the Trainer Guidelines

--	--	--	--	--

Appendice 4: Materiali Formazione per Moduli

Modulo 1 Materiali per il Formatore: Introduzione a SHARMED

1. Note alle diapositive del Modulo1
2. Trascrizione ‘Introduzione alla Facilitazione’ e Analisi della Trascrizione

1. Note alle diapositive del Modulo 1

1.1 Il significato di SHARMED: facilitazione e apprendimento

Nella narrazione dominante sull’infanzia, i bambini sono considerati incompetenti nell’accedere alla e costruire la conoscenza. La conoscenza viene costruita e trasmessa dagli adulti e i bambini devono apprendere. Di conseguenza, l’accesso autonomo dei bambini alla conoscenza non è riconosciuto e i loro diritti e le loro responsabilità nella costruzione della conoscenza non sono valorizzati. Questa narrazione è rafforzata nel caso dei bambini con background migratorio, quando emergono difficoltà nell’uso del linguaggio e nella socializzazione. I bambini con background migratorio sono spesso osservati sulla base della distinzione vantaggiato/svantaggiato, in cui le diversità sono osservate come deficitarie rispetto alle aspettative educative. La condizione di svantaggio diventa quindi una caratteristica predominante dell’identità dei bambini con background migratorio. Mentre le difficoltà linguistiche e le reti sociali deboli possono ostacolare l’accesso autonomo dei bambini alla conoscenza, etichettare i bambini con origini migranti come “gruppo svantaggiato” non supporta sostiene il loro empowerment. Un approccio alternativo a quello dello “svantaggio” è l’enfasi sul coinvolgimento dei bambini di origine migrante in relazioni positive nelle classi o nei gruppi, aiutando tutti i bambini a fare esperienza di e comprendere la diversità come valore positivo, superando stereotipi e pregiudizi.

SHARMED propone l’introduzione di una rottura epistemologica con la prospettiva dominante, posta alla base dell’osservazione di tutti i bambini come competenti nella produzione e nell’accesso alla conoscenza. SHARMED fornisce a tutti i bambini l’opportunità di dare significato alle proprie esperienze, quindi di partecipare attivamente nell’accesso alla e costruzione della conoscenza. SHARMED promuove l’agency dei bambini come capacità sia di dare forma alle loro vite, sia di influenzare i loro contesti sociali. Secondo questa prospettiva,

l'agency dei bambini non è una caratteristica individuale, indipendente e isolata dalle interazioni con i pari e con gli adulti. L'agency dei bambini è osservata come una forma specifica di partecipazione attiva ai processi educativi, mediante la quale essi possono affermare il loro diritto di accedere alla e produrre la conoscenza.

In tale prospettiva, le forme dialogiche sono preferibili a forme più gerarchiche e tradizionali. La facilitazione basata sul dialogo può creare le condizioni per una comunicazione efficace, riconoscendo che i bambini sono partecipanti attivi nel costruire i significati e le pratiche sociali, nell'influenzare le situazioni nelle quali sono coinvolti. La facilitazione dialogica implica che il facilitatore possa incoraggiare i bambini a partecipare attivamente. Il valore dell'esperienza dei bambini è influenzato dalla misura in cui il facilitatore consente loro di apprezzare lo scopo delle attività. Si tratta di una forma specifica di metodologia che ha lo scopo di creare opportunità di negoziare e condividere i contributi individuali nella comunicazione, dando valore al coinvolgimento positivo dei bambini nelle relazioni in classe o nel gruppo. La facilitazione è concepita come una gamma di azioni capaci di modificare i modelli educativi promuovendo la partecipazione attiva dei bambini all'interazione. La pratica della facilitazione enfatizza la produzione di prospettive diverse, evidenziando e gestendo presupposti predefiniti, dubbi, interpretazioni divergenti, storie ed esperienze diverse, emozioni. La facilitazione promuove e gestisce prospettive diverse, è una strategia che promuove interazioni cooperative. Nelle interazioni in classe o in gruppo, la facilitazione rende possibile coordinare e gestire la partecipazione attiva e assicura risultati di apprendimento attraverso feedback e riflessione post-attività.

1.2 L'uso della facilitazione: fotografie e promozione delle narrazioni

I materiali visuali offrono un'opportunità importante per sviluppare le abilità comunicative dei bambini. L'uso di materiali visuali coinvolge i bambini in laboratori creativi specialmente in contesti multiculturali. I materiali visuali, e in particolare le fotografie che riguardano le vite private dei bambini (conservate in album o scatole, caricate su computer, condivise nei social network, ecc.) sono un mezzo potente per ricordare e narrare la memoria. La creazione e la riproduzione di immagini fotografiche trasformano la comprensione di luoghi e persone. Le fotografie sono spesso la rappresentazione più vicina della realtà vissuta. Le fotografie permettono di: (a) catturare immediatamente momenti della propria vita; (b) esprimere e riflettere emozioni personali; (c) raccontare storie sulle esperienze personali; (d) incapsulare il tempo e preservare la memoria; (e) invitare altri a connettersi, superando le barriere linguistiche e culturali. Le fotografie possono quindi essere usate come mezzo per stimolare il racconto personalizzato nei contesti educativi, al tempo stesso promuovendo il dialogo interculturale

mediante la condivisione di memorie personali e lo sviluppo di un'alfabetizzazione visuale. L'alfabetizzazione visuale è un modo per aiutare i bambini a comunicare attraverso, su e con le immagini. L'uso multidimensionale delle fotografie sostiene (a) una ricostruzione narrativa delle memorie personali, (b) l'uso delle immagini come strumento per sviluppare abilità che sono utili e richieste in molti contesti sociali, (c) l'auto-espressione dei bambini in un contesto interculturale, mostrando competenze personali che vanno al di là dei vincoli della cultura dominante. La fotografia stimola una riflessione critica sull'identità e sulla cultura, che può generare un cambiamento duraturo nelle prospettive dei partecipanti.

1.3 Note sulla valutazione a parte di bambini e insegnanti

Nel progetto SHARMED, alla grande maggioranza dei bambini le attività sono piaciute. L'opinione sulle attività è stata molto positiva in tutti i contesti e le differenze (tra maschi e femmine, tra nativi e non nativi) non sono state rilevanti. In tutti i contesti, la grande maggioranza dei bambini si è divertita, ha scoperto cose nuove sugli altri, ha fatto qualcosa di nuovo e ha imparato qualcosa di nuovo, si è sentita rispettata, si è sentita apprezzata e coinvolta. In tutti i contesti, la maggioranza dei bambini si è divertita e ha avuto l'opportunità di esprimere la propria opinione. In tutti i contesti, i bambini hanno apprezzato la produzione di opinioni diverse nelle interazioni in classe, si sono trovati bene o molto bene con il facilitatore o la facilitatrice. I bambini hanno mostrato un grande apprezzamento per le azioni e il coordinamento dei facilitatori, mostrando anche la loro abilità nel comprendere la facilitazione. In tutti i contesti, la larghissima maggioranza dei bambini ha valutato la propria partecipazione a SHARMED come un'esperienza positiva.

Le percezioni e la valutazione generali delle attività sono stata positive in tutti i contesti anche tra le insegnanti. In particolare, le insegnanti hanno apprezzato alcuni aspetti importanti delle attività:

1. Competenza e abilità del facilitatore nel motivare tutti i bambini.
2. Uso delle fotografie e dei materiali visuali per coinvolgere, motivare e includere tutti i bambini.
3. Opportunità per i bambini di migliorare conoscenza e comprensione reciproche.
4. Storie intime, delicate ed emozionanti, nelle quali i bambini che normalmente non mostrano le proprie emozioni hanno potuto condividere i propri sentimenti.
5. Opportunità offerta alle insegnanti di assumere una nuova prospettiva sui propri studenti.

Secondo le insegnanti, i facilitatori hanno lavorato con, piuttosto che sui bambini, con un impatto importante sulle relazioni generali adulto-bambino e in particolare sulla relazione

affettiva. La partecipazione dei bambini è stata alta e tutti sono stati coinvolti nelle attività. Le stesse insegnanti hanno imparato molto sulle esperienze e sulle prospettive dei bambini. Le insegnanti hanno anche considerato le attività come educative: in particolare, i bambini hanno imparato a partecipare dialogando. I bambini che avevano problemi nell'esprimersi durante le lezioni, hanno partecipato attivamente e sono stati ascoltati dai compagni. Anche i bambini timidi e con difficoltà linguistiche hanno potuto condividere le loro storie e esperienze. I bambini hanno conosciuto meglio i compagni e le loro esperienze e hanno potuto riconoscere e discutere di esperienze simili. I bambini hanno apprezzato le attività e accettato le proposte dei facilitatori con entusiasmo e interesse, facendosi coinvolgere e fidandosi. Sono stati in grado di prestare attenzione ai compagni e di sviluppare relazioni affettive in poco tempo. Le relazioni tra facilitatori e insegnanti sono state positive in tutti i contesti. Le insegnanti hanno evidenziato che i facilitatori erano molto interessati ai bambini e hanno garantito una buona cooperazione con la scuola, basata su fiducia e rispetto. Le attività hanno avuto successo perché sono piaciute molto a tutti bambini che hanno anche chiesto di ripeterle. I bambini hanno potuto comprendere aspetti che non avevano avuto occasione di osservare in altri contesti e hanno continuato a parlarne per lungo tempo. Alcune insegnanti hanno osservato che le nuove conoscenze acquisite durante le attività possono aver influenzato i bambini: la conoscenza di aspetti della vita dei compagni, in particolare le loro esperienze affettive, hanno permesso ai bambini di osservarli in una nuova luce, migliorando il livello di empatia e di accettazione della diversità.

2. Trascrizione 'Introduzione alla Facilitazione'

Esempio di facilitazione per introdurre la formazione

L'estratto 1 viene introdotto per stimolare una discussione libera sugli aspetti più importanti della facilitazione, Tali aspetti vengono introdotti e discussi per essere poi successivamente ripresi. La descrizione dettagliata del significato dell'estratto è fornita nel Modulo 6 (estratto 6.1).

Estratto1

1. FAC: hai avete già deciso chi ci racconta questa foto?
2. F7: ((guarda i compagni))
3. M3: dai la racc[onto io
4. F7: [(??) ((a M3))
5. FAC: raccontami tu?
6. F7: sì
7. FAC: no chi è che?

8. F7: va bene
9. M3: faccio io? ((a F7))
10. F7: dai
11. M3: allora questa foto si capisce che: F6 che sarebbe lui e: tiene molto ai nonni e che gli è piaciuta questa esperienza perché ride o piange boh non si vede bene ((avvicinandosi))
12. FAC: dov'è a Parigi?
13. M3: eh no è l'Italia in miniatura
14. FAC: è l'Italia in miniatura
15. M5: cioè Parigi in miniatur[a
16. M3: [e:
17. FAC: quindi vicino a Rimini
18. M3: sì almeno credo eravate lì?
19. M?: eh sì
20. FAC: dopo lo verifichiamo dai [cosa vi:
21. M3: [e:
22. FAC: che significato ha questo fotografia? Cosa vi racconta?
23. M3: beh che tiene molto ai nonni e che gli piace anche: diciamo girar- viaggiare non so (.) gli piace: stare
24. FAC: ma ne avete parlato e cosa che idea vi siete f[atti?
25. M3: [e: noi abbiamo tipo parlato della nostra: diciamo esperienza con i nonni
26. FAC: ah ecco
27. M3: tipo sono uscite delle:
28. FAC: eh perché non ci raccontate
29. M3: ah ok ((guarda F7)) sempre io? Tipo io ho raccontato che tengo più ai miei nonni paterni, che ai miei nonni materni,
30. FAC: perché c'è un legame più:
31. M3: sì solo che loro sono giù e allora
32. FAC: perché c'è [distanza
33. M3: [non ho sì sono [dista-
34. FAC: [dove vivono? In Puglia?
35. M3: Puglia e:
36. FAC: e invece gli altri vivono qui a Modena?
37. M3: sì a Modena
38. FAC: quindi li vedi più spesso
39. M3: beh sì anche se non è che ogni giorno sto con loro
40. FAC: non ho capito
41. M3: non sto tutti i giorni con loro
42. FAC: ah ecco
43. M3: ((guarda F7))
44. F7: e: io invece e: da quando cioè da undici anni fa e: sono sempre stata con i miei nonni materni quindi comunque non è che gli voglio più bene però sono più attaccata se devo dire una cosa la dico a loro e: che è poi quella che mi ha messo il pelouche in testa
45. FAC: sì
46. F7: e invece quegli altri che vengono da Napoli, e: hanno: comunque sì li vedo e li ho visti per un periodo un po' più lungo ultimamente perché mio padre ha perso ha perso il lavoro e: i miei hanno divorziato quindi è stato a casa su da loro
47. FAC: ho capito quindi (.) vivono qua anche loro ade[ssu
48. F7: [sì vivono a Albareto

49. M9: io invece sono più legato ai nonni materni perché praticamente sono cresciuto con loro ogni giorno vado a casa s- a casa con loro a mangiare, e: invece con quelli paterni che è mor- e: son morti tutti e due una cioè la nonna è morta prima che io nascessi nel duemila e uno, e il nonno invece è morto quest'estate ad agosto
50. M7: (?)
51. F1: no io invece avevo un rapporto più ravvicinato con i genitori di mio padre (.) perché quelli di mia mamma sono di giù e li vedo soltanto quando vado a Natale, a Pasqua: e: nelle vacanze estive
52. FAC: hai meno occasioni per incontrarli
53. F1: sì mentre con i miei nonni: di qua
54. M3: materni
55. F1: cioè tipo io ho vissuto per la gran parte della mia vita con i miei nonni ma non s- non perché: per proble- alcune alcun- per un po' era per dei problemi famigliari discussioni tra la famiglia, cioè tra le la famiglia di mia mamma e quella di mio padre quindi sono andata a vivere un po' con i miei nonni e le mie zie poi dopo va beh ci siamo persi per un po' per altri problemi sempre poi dopo ci siamo riavvicinati però poi dopo mio nonno è: morto per un tumore
56. FAC: mh
57. F1: e poi dopo qualche anno anche mia nonna il sette settembre del duemila e sedici è morta semp- anche lei per un tumore e tipo è stato: un colpo al cuore fortissimo [perché
58. FAC: [una
mancanza ma [di foto ne avete dei vostri nonni?
59. F1: [sì sì ne ho una del duemila e sette tre gennaio duemila e sette che è stato: che ho fatto il primo compleanno con loro, e: er- c'era mia nonna che va beh lì non aveva già: cioè stava incominciando a- cioè anche lì a- aveva avuto un tumore però era benigno quindi non era niente però dopo cioè il secondo tumore che gli è venuto e niente ha: (.) cioè [ce l'ha portata via
60. FAC: [ho capito e tu invece che
hai portato questa foto

Materiali Formazione Modulo 2: Attivazione

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 2
2. Trascrizione e Analisi della Trascrizione

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 2

Inviti a parlare

Gli inviti promuovono l'inizio del processo di facilitazione riguardante le fotografie e le narrazioni, e la sua continuazione, invitando ad aggiungere dettagli o a formulare domande al narratore. Gli inviti sono spesso basati su domande chiuse. È importante distinguere tra inviti che promuovono efficacemente le narrazioni dei bambini e inviti che falliscono nel farlo. La varietà di tipi di turni che possono funzionare nel promuovere le narrazioni dei bambini in diverse situazioni sono: (1) invitare a presentare una foto e la sua descrizione; (2) invitare ad

aggiungere ulteriori elementi alla narrazione in corso; (3) coinvolgere i compagni per espandere con nuove narrazioni, o per chiedere più dettagli sulla narrazione in corso.

L'analisi mostra che i problemi sembrano sorgere soprattutto nel caso di inviti a espandere, sia quando sono troppo generali, e quindi le espansioni non sono sufficientemente orientate, sia quando sono troppo specifici, e l'argomento dell'espansione non può essere condiviso o valorizzato come interessante nella classe.

In particolare, le domande promuovono la conversazione, in particolare le narrazioni prodotte nella conversazione, in modo molto efficace. In questa prospettiva, non c'è una differenza generale tra tipi di domande. Tuttavia, si può osservare che le domande aperte forniscono più opzioni di risposta delle domande chiuse. Data questa differenza, l'uso delle domande nella facilitazione può essere analizzato sulla base dei diversi effetti di diversi tipi di domande. È importante osservare la complessità del fare domande, che riguarda le sequenze di domande piuttosto che una singola domanda. L'interesse è quindi rivolto a come le serie di domande sostengono lo sviluppo delle narrazioni. Attraverso serie di domande, i facilitatori diventano co-narratori. Le serie di domande possono essere molto utili per promuovere le narrazioni dei bambini quando domande chiuse e aperte sono combinate e alternate. Questa combinazione permette di promuovere le espansioni dei bambini e al contempo di verificare e chiarire le storie dei bambini.

È anche importante osservare che le domande possono essere utilizzate sia per guidare una conversazione, e quindi la produzione di una narrazione, sia per sostenere una narrazione, in modo che venga prodotta in modo più chiaro. Se usano le domande soltanto per guidare la conversazione, i facilitatori corrono il rischio di evidenziare insistenza, anziché l'intenzione di esplorare ed espandere le narrazioni dei bambini.

Le espansioni di narrazioni possono essere promosse attraverso domande aperte (DA, che possono essere usate per iniziare a sviluppare una narrazione. Queste DA sono spesso seguite da una serie di domande chiuse (DC), prevalentemente per verificare specifici dettagli delle narrazioni dei bambini.

2. Trascrizioni e analisi delle trascrizioni

Nell'estratto 2, il facilitatore fa riferimento alla fotografia, chiedendo di spiegarne il contenuto e chiedendo di trovare eventuali somiglianze con altre fotografie. Prosegue quindi con alcune domande sempre per descrivere i contenuti della fotografia (turni 3, 5), per poi tornare alle

possibili somiglianze tra fotografie subito dopo alle domande, questa volta non più sulla fotografia ma su ciò che si sta dietro (turni 7, 9, 11, 15).

Estratto 2

1. FAC: **è una foto dove siete vestiti: spiegami questa foto (..) innanzitutto pensi che ci siano delle somiglianze con quelle che abbiamo visto? ((indicando le foto sui banchi))**
2. F7: ((guarda le foto)) no
3. FAC: **no? Chi sono queste due persone? ((indicando la foto))**
4. F7: mia madre e mio e mio zio
5. FAC: **tua mamma, tuo zio e questa qui sei tu?**
6. F7: ((annuisce))
7. FAC: vediamo se trovo una foto che gli assomiglia eh? ((sfoglia le foto sul banco))
hai ragione non ci sono (.) ma questa foto quando è stata fatta?
8. F7: quando avevo: cinque anni
9. FAC: avevi cinque anni?
10. F7: sì
11. FAC: e come mai eravate in questa situazione? Cos'è una tenda? Una: cos'era questo questo luogo che cos'è?
12. F7: la Nigeria
13. FAC: è in Nigeria
14. F7: ((annuisce))
15. FAC: ma: la fotografia per quale motivo era stata fatta? Perché vedo che avete degli abiti articolari tutti uguali che cosa raccontaci che cosa significa
16. F7: eh che: siamo uniti, cosa che non è vera perché quello non è mio padre ma è mio zio

Nell'estratto 3, la domanda iniziale del facilitatore riguarda ciò che ha colpito nella fotografia. M6 risponde facendo ipotesi sul contenuto della fotografia (turni 4, 6). Dopo aver ascoltato la breve narrazione dei bambini, torna alle domande sulla percezione della fotografia (turni 13, 21, 25), alternate a formulazioni (si veda il Modulo 3).

Estratto 3

1. FAC: e: che impressione vi ha fatto questa foto? (.) so che ne avete parlato
2. M6: sì
3. FAC: eh?
4. M6: secondo me quella là è la nonna: va beh è la bisnonna di M3, (.) [((cognome))
5. FAC: [la bisnonna
6. M6: (eh), e:m: secondo noi era una donna benestante a vedere dai vestiti con cui

era vestita e anche dalle scarpe (.) poi ((girandosi verso M11)) av- cioè: lui ((indica M11)) ha visto che: alla mano aveva una fede perciò è sposata,

7. FAC: ok
8. M6: e:
9. M8: ((si volta verso M11))
10. M11: °sì l'ho vista°!
11. M6: eh l'ha vista
12. M8: ((*scuote le spalle*))
13. FAC: ma cosa cosa vi ha fatto pensare?
14. M11: che: lui non l'avesse mai conosciuta
15. FAC: ok
16. M6: ed è vissuta nella seconda Guerra Mondiale
17. FAC: perché: era molto anziana, per cui ci sono molti anni tra lui e lei, o perché [viveva da un'a- da un'altra parte
18. M7: [((*scuote la testa*)) secondo secondo noi perché è morta prima del previsto
19. FAC: quindi prima che lui potesse con[oscerla
20. M7: [conoscerla
(..)
21. FAC: [altre cose?
22. M11: [e: secondo me ha sentito parlare di lei solo tramite questa fotografia e: i (.) [i suoi genitori
23. FAC: [i suoi genitori
24. M11: sì
25. FAC: e: quando gli hanno mostrato questa fotografia della sua bisnonna dicevi?
26. M11: e:
27. M6: sì
28. M11: sì secondo noi è la bisnonna

L'estratto 4 è diviso in due fasi. Nella prima fase (turni 1-19), il facilitatore inizia con una DA, esplorando la scelta della fotografia da parte di F7. Dopo l'esitazione di F7, la DA è immediatamente seguita da una DC per verificare il contenuto della fotografia (che è stata presentata in precedenza). Come nell'estratto 1, il facilitatore verifica i dettagli della narrazione della bambina, in questo caso riguardante il regalo alla zia, attraverso una DC. In seguito cambia argomento, formulando una serie di DC per verificare i sentimenti della bambina (turni 5, 9, 14). La sequenza si conclude con una DC che si sposta sul possibile regalo ai genitori della bambina.

Estratto 4

1. FAC: **e come mai hai scelto proprio questa fotografia da da portarci?**

2. F7: e: perché:
3. FAC: **cioè questa questo regalo che ha fatto lo zio alla zia è una cosa che ti è piaciuta anche a te?**
4. F7: sì
5. FAC: **perché ti piacciono i fiori?**
6. F7: ((annuisce)) e: (5.0) io avevo scattato la foto perché: era il giorno di San Valentino:
7. FAC: che è la festa degli innamorati
8. F7: ((annuisce))
9. FAC: **e tu sei innamorata?**
10. F7: [no
11. Alcuni: [hh
12. FAC: no?
13. F7: no
14. FAC: **beh i tuoi genitori (.) avrai no?** Un sentimento d'amore per i tuoi genitori
15. F7: ((annuisce)) sì
16. FAC: ma non gli hai regalato niente però
17. F7: sì [e:
18. FAC: **[gli hai fatto un regalo?**
19. F7: ((annuisce))

Invitare a chiedere è un modo per espandere la narrazione di chi racconta, piuttosto che le narrazioni dei compagni. Gli inviti sono rivolti ai compagni, ma il loro scopo è quello di espandere la narrazione in corso. Nell'estratto 5, la domanda del facilitatore semplicemente verifica il desiderio dei compagni di fare domande (turno 3). I bambini formulano una serie di domande (turni 4-11).

Estratto 5

1. FAC: ok e ti ricorda qualcosa quella foto?
2. F6: sì come ero quando ero piccola
3. FAC: ah ho capito ((annuisce)) interessante (.) **c'è qualcuno che vuole farle domande? Vuoi chiederle qualc[osa? ((a F8))**
4. M?: [dov'eri?
5. M?: ma eri
6. F6: a casa mia
7. ?: dove sei?
8. M?: ah ma eri a casa tua in Bangladesh o:
9. F6: (qua)
10. ((sovrapposizioni))
11. M8: una domanda una domanda chi è questa bambina qua in quest-
12. ((sovrapposizioni, risate))
13. FAC: ok
14. F6: mia madre era giovanissima quella volta

Nell'estratto 6, il facilitatore pone una domanda chiusa, che segnala una conoscenza, per esplorare l'età della bambina, quindi esplora anche la sua memoria del matrimonio per procura a cui ha assistito tra la propria madre e il proprio zio, sempre con una domanda chiusa. Dopo un commento, riprende le domande chiuse (turni 11, 15). Dopo alcune formulazioni (turni 17, 19), la sequenza si chiude con una domanda aperta.

Estratto 6

1. FAC: **tu avevi già quattro o cinque anni?**
2. F7: sì
3. FAC: **e come te lo ricordi quel: matrimonio?**
4. F7: che tutti lanciavano dei soldi ((mima il gesto)) ahh
5. FAC: **lanciavano dei soldi?**
6. F7: ((annuisce)) ai miei genitori e questi soldi loro li potevano usare
7. FAC: **sì**
8. F7: per avere un futuro
9. FAC: **quindi li potevano accumulare per il futuro per [fare delle cose belle**
10. F7: [((annuisce))
(.)
11. FAC: **in futuro ma dopo questo matrimonio dopo quanto tempo sei venuta in Italia?**
12. F7: ((alza le spalle)) sono stata là due mesi
13. FAC: **solo due mesi**
14. F7: sì
15. FAC: **ma: l'importanza di fare un matrimonio prima di venire in Italia (.) da [ti ha accontato la mamma**
16. F7: [no
no cioè sono nata in Italia poi sono andata in Nigeria ho fatto il matrimonio e sono ritornata
17. FAC: **ah: sei nata in Italia**
18. F7: ((annuisce))
19. FAC: **e quindi hai dovuto fare questo matrimonio per per diciamo i parenti che c'erano in in Africa in Nigeria dove abitavano i tuoi genitori**
20. F7: ((annuisce))
21. FAC: **((annuisce)) e la mamma ti ha raccontato qualcosa di questa: cerimonia?**

Materiali Formazione Modulo 3: Feedback (sostegno ai contributi dei bambini)

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 3
2. Trascrizioni e Analisi delle Trascrizioni

1. Feedback minimi (segnali di continuazione, ripetizioni, segnali di riconoscimento e loro combinazione)

Le azioni di feedback minimo hanno due funzioni: (1) sostengono la partecipazione attiva e la produzione di narrazioni dei bambini; (2) riconoscono l'importanza delle storie e dei commenti dei bambini.

(1) La funzione di sostegno è realizzata dai **segnali di continuazione**, segnali molto brevi che invitano il parlante a continuare a raccontare, e dalle **ripetizioni** di parole o parti di frasi. La ripetizione è un tipo di turno molto semplice, che riproduce il turno precedente o parte di esso, per mostrare ascolto e incoraggiare la narrazione. Può essere considerato come una forma di ascolto attivo. I segnali di continuazione e le ripetizioni sono utilizzati per offrire ai bambini l'opportunità di raccontare, dimostrando "ascolto attivo", cioè sensibilità per i contenuti espressi dai bambini. Le ripetizioni di parole o parti di affermazioni mostrano ascolto attivo più chiaramente dei semplici segnali di continuazione.

(2) La funzione di riconoscimento è realizzata dai **segnali di riconoscimento**, cioè segnali di ricezione dei turni precedenti, che evidenziano interesse, sorpresa o affetto. I segnali di riconoscimento mostrano il feedback positivo in modo più chiaro dei segnali di continuazione e delle ripetizioni.

2. Formulazioni

Una formulazione è un'affermazione del facilitatore che elabora il nocciolo delle affermazioni precedenti dei bambini, fornendo un feedback alle loro storie e ai loro commenti. In SHARMED, abbiamo identificato due tipi di formulazioni:

- (1) **esplicitazioni** di turni precedenti, che ne chiariscono il contenuto;
- (2) **sviluppi** di turni precedenti, che aggiungono informazioni preservando il riferimento al loro nocciolo.

Gli sviluppi sono interpretazioni più rischiose delle esplicitazioni perché il loro grado di elaborazione è più alto. Gli sviluppi prendono il nocciolo delle affermazioni precedenti come punto di partenza per espansioni: ciò significa che possono più facilmente fallire nel formulare il nocciolo delle affermazioni precedenti dei bambini. Questo non è di per sé un problema, perché il fallimento fornisce un'opportunità di partecipazione attiva dei bambini sotto forma di rifiuto e correzione della formulazione. Tuttavia, uno sviluppo che si allontana molto dal nocciolo può essere considerato una conclusione, cioè un indicatore dell'autorità del facilitatore nel guidare o chiudere la conversazione.

Il facilitatore può decidere se e quando usare le formulazioni come esplicitazioni o sviluppo, seguendo la narrazione dei bambini. Inoltre, può decidere se e quando è utile fornire una serie di formulazioni, quando le formulazioni devono cessare per prestare attenzione all'interesse dei bambini nell'espandere la narrazione.

Una pratica più dubbia è quella di aggiungere domande alle formulazioni. Questa pratica non è particolarmente efficace nel promuovere i contributi dei bambini se le domande sono chiuse, mentre è più efficace se le domande sono aperte. In generale, comunque, combinare formulazioni e domande è più un modo per velocizzare l'interazione che non per dare più spazio ai bambini.

In termini generali, le formulazioni seguono delle coppie domanda-risposta: il facilitatore inizia con una domanda e formula la risposta del bambino. Negli estratti, tuttavia, non mostreremo sempre la domanda del facilitatore per motivi di spazio e semplicità. Inoltre, le formulazioni possono essere sia turni completi, sia incapsulate in turni più lunghi, per esempio introdotte da segnali di riconoscimento e seguite da domande.

Le formulazioni possono essere seguite da conferme brevi, che mostrano che sono interpretazioni corrette nella prospettiva del bambino. Queste conferme sono importanti perché mostrano che i facilitatori hanno prestato attenzione alla partecipazione e alla narrazione dei bambini più chiaramente che le risposte minime. Possono inoltre essere seguite da contenuti più elaborati che segnalano il loro effetto positivo nel promuovere ulteriori narrazioni.

2. Trascrizioni e analisi delle trascrizioni

L'estratto 7 mostra l'organizzazione di una sequenza basata su una lunga serie di segnali di continuazione para-verbali e non-verbali (turni 3, 7, 11, 13, 15, 17).

Estratto 7

1. FAC: ma che rapporto avevi col nonno? Ti ricordi?
2. F9: e di solito perché cioè le ultime: l'ultimo mese è stato in ospedale
3. FAC: **ah**
4. F9: e poi dopo e: una dopo una [settimana-
5. FAC: [quindi è morto con una malattia
6. F9: sì cioè la polmonite [credo
7. FAC: [**ah**
8. F9: poi dopo è tornato a casa però non a casa sua a casa nostra, perché se no cioè da solo non con la nonna non riusciva a stare, cioè nel senso non:
9. FAC: aveva bisogno di essere [accudito
10. F9: [sì
11. FAC: **mh**
12. F9: e: e dopo una settimana però se n- è andato in cielo
13. FAC: **ah**
14. F9: e: quindi cioè tipo avevo quella foto stavo guardando le foto la mattina: perché se n'è andato la mattina presto, e quindi dopo cioè e: c'eravamo io e mio fratello che non capivamo perché e: mia mamma non ci svegliava, e: che dovevamo andare a scuola
15. FAC: ((**annuisce**))
16. F9: e quindi dopo un po' andiamo giù a cercare e troviamo la mamma e mio pa- e: mia nonna che piange
17. FAC: ((**annuisce**))
18. F9: e quindi dopo ci spiegano tutto e: insomma e va beh e succede

Le ripetizioni sono un tipo di turno molto semplice, che riproduce il turno precedente o parte di esso, in modo da mostrare ascolto e incoraggiare ulteriore discorso. Sono inoltre considerate una forma di ascolto attivo. Nell'estratto 8 è possibile osservare che le ripetizioni possono essere seguite da conferme dei bambini, ma anche dalle loro domande (turno 20).

Estratto 8

17. FAC: e e che cosa ricordi di questa fotografia?
And and what do you remember about this photo?
18. F7: che era il matrimonio di mia madre
That it was my mum's wedding
19. FAC: **il matrimonio di mia mamma**
My mum's wedding
20. M2: con tuo pa[dre?
With your fa[ther?
21. FAC: [che si è
[who is
22. F7: con mio zio
With my uncle

L'estratto 9 evidenzia un'altra ripetizione (turno 3).

Estratto 9

1. FAC: dov'è a Parigi?
2. M3: eh no è l'Italia in miniatura
3. FAC: **è l'Italia in miniatura**
4. M5: cioè Parigi in miniatur[a
5. M3: [e:
6. FAC: quindi vicino a Rimini
7. M3: sì almeno credo eravate lì?

Le ripetizioni possono essere seguite da segnali di continuazione, che completano l'ascolto attivo del facilitatore. Nell'estratto 10, la ripetizione al turno 3 e i segnali di continuazione ai turni 7 e 9 promuovono la narrazione di F7.

Estratto 10

1. FAC: e come mai eravate in questa situazione? Cos'è una tenda? Una: cos'era questo questo luogo che cos'è?
2. F7: la Nigeria
3. FAC: **è in Nigeria**
4. F7: ((annuisce))
5. FAC: ma: la fotografia per quale motivo era stata fatta? Perché vedo che avete degli abiti particolari tutti uguali che cosa raccontaci che cosa significa
6. F7: eh che: siamo uniti, cosa che non è vera perché quello non è mio padre ma è mio zio
7. FAC: **sì**
8. F7: e: (.) mettendo i vestiti con lo stesso tessuto,
9. FAC: **sì**
10. F7: sembra che siamo tutt'uno

L'estratto 11 è particolarmente complesso. In questo estratto, oltre ai segnali di riconoscimento, una combinazione di sviluppi e commenti (che vedremo meglio in seguito) promuove conferme brevi, rifiuti, espansioni e nuove conferme brevi. Al turno 8, dopo il segnale di riconoscimento "ah però", il facilitatore sviluppa la narrazione precedente di M2 sui suoi nonni. Dal momento che M2 racconta che i suoi due nonni sono stati uccisi durante la guerra, il facilitatore dopo un segnale di riconoscimento, propone uno sviluppo sulle due nonne rimaste sole. Il bambino conferma. In seguito, il facilitatore aggiunge l'inferenza che M2 non ha conosciuto le nonne (turno 10), ma il bambino chiarisce che in realtà le ha conosciute. In seguito, la conversazione porta M2 a parlare di fotografia (turno 17), e il facilitatore aggiunge un'altra inferenza sullo scarso uso della fotografia all'epoca (turno 18), che viene questa volta confermata ed espansa

da M2 (turno 19), poi ancora espansa dal facilitatore (turno 20) fino alla conferma finale del bambino (turno 22).

Estratto 11

1. M2: ((annuisce)) sì perché due i cioè io avevo due nonni no?
2. FAC: sì
3. M2: che hanno combattuto il primo è stato ucciso in guerra
4. FAC: ah
5. M2: il secondo è: sempre in guerra lui era andato in una spedizione con con un sottomarino che si chiamava il gorgo,
6. FAC: sì
7. M2: e è affondato con tutto il sottomarino
8. FAC: **ah però! E quindi sono rimaste le due nonne da sole**
9. M2: sì
10. FAC: **che però tu non hai conosciuto**
11. M2: no no no queste qua ci sono cioè la mia nonna quella di quello che è morto nel sottomarino è morta quest'anno
12. FAC: aia
13. M2: e invece l'altra è mort- cioè l'altra invece cioè è ancora viva
14. FAC: ho capito ma delle foto dove loro sono insieme le hai oppure solo quelle di guerra?
15. M2: no solo quelle di guerra
16. FAC: ho capito
17. M2: perché non ci son mai state perché loro stavano cioè stavano insieme fino a cioè in quel tempo lì a quei tempi lì c'era comunque la guerra se ne stavano insieme prima di essere richiamati a fare: la guerra vera e propria e quindi cioè non avevano: la macchina fotografica
18. FAC: **sì non c'era abitudine a fare le foto[grafie**
19. M2: [esatto e poi è diventata abitudine quando eran già in guerra e: [cioè non
20. FAC: **[e quindi restano solo quelle foto lì**
21. M2: sì

Trascrizioni e analisi delle trascrizioni/2: Formulazioni usate per sostenere le narrazioni dei bambini

Le formulazioni spesso promuovono espansioni delle storie e dei commenti dei bambini. In questi casi, i facilitatori hanno successo nel promuovere la produzione di narrazioni nell'interazione, come co-narratori. Questa è una funzione molto importante delle

formulazioni, che mostra come questo tipo di feedback possa essere efficace non solo nel dimostrare attenzione, ma anche nel promuovere narrazioni. Questa funzione è molto più frequente della funzione di mostrare semplicemente attenzione, in particolare per quello che riguarda le esplicitazioni.

Nell'estratto 12, turno 7, il facilitatore formula il nocciolo dell'affermazione di F7 (turno 6) esplicitando il significato dei vestiti durante un matrimonio. Questa formulazione spiega il significato dei vestiti come simbolo di unità familiare. La formulazione è preceduta da una domanda e da una serie di segnali di continuazione, che sostengono il racconto di F7, e introdotta da un segnale di riconoscimento ("ah").

Estratto 12

1. FAC: ma: la fotografia per quale motivo era stata fatta? Perché vedo che avete degli abiti particolari tutti uguali che cosa raccontaci che cosa significa
2. F7: eh che: siamo uniti, cosa che non è vera perché quello non è mio padre ma è mio zio
3. FAC: sì
4. F7: e: (.) mettendo i vestiti con lo stesso tessuto,
5. FAC: sì
6. F7: sembra che siamo tutt'uno
7. FAC: **ah l'idea di avere lo stesso abito lo stesso: tessuto è l'unione**
8. F7: ((annuisce))

Come le esplicitazioni, gli sviluppi sono seguiti di frequente dalle espansioni dei bambini. Possiamo osservare nell'estratto 13 che il luogo in cui vivono i parenti del bambino viene sviluppato come opportunità di vederli più di frequente (turno 3). Questa formulazione promuove il commento ulteriore del bambino sul tempo che passa con loro (turno 4).

Estratto 13

1. FAC: e invece gli altri vivono qui a Modena?
2. M3: sì a Modena
3. FAC: **quindi li vedi più spesso**
4. M3: beh sì anche se non è che ogni giorno sto con loro

Le formulazioni come sviluppi possono promuovere forme più complesse di partecipazione attiva dei bambini rispetto alle esplicitazioni. Ad esempio, una serie di sviluppi può promuovere prima un'espansione e poi una conferma breve. Nell'estratto 14, al turno 5,

immediatamente dopo una ripetizione, il facilitatore sviluppa la complessa narrazione precedente in un modo paradossale, come matrimonio tra il padre e la madre di F7 senza che ci fosse il padre. F7 annuisce, ma poi aggiunge che qualcuno ha preso il posto di suo padre. A questo punto, il facilitatore, dopo un “quindi” introduttivo, sviluppa ulteriormente la storia formulando le ragioni di questo strano matrimonio tra la madre e lo zio della bambina (turno 7 e 9). F7 conferma ai turni 8 e 10. Non è necessario che aggiunga altro, e a questo punto la situazione è chiarita.

Estratto 14

1. FAC: e come mai era venuto qua? Per cercare lavoro?
2. F7: sì
3. FAC: e sai dove abitava?
4. F7: a ((città))
5. FAC: a ((città)) ok e **il matrimonio tra tuo papà e la tua mamma si è svolto senza che ci fosse il tuo papà**
6. F7: ((annuisce)) però c'è qualcuno che ha preso il suo posto
7. FAC: **quindi ((indica la foto)) e era al posto di tuo padre non è che si è sposata con tuo zio**
8. F7: no
9. FAC: **c'era bisogno di una figura maschile**
10. F7: ((annuisce))

Tuttavia, anche le esplicitazioni possono promuovere narrazioni complesse e co-costruite. Nell'estratto 15, al turno 7, la formulazione esplicita la valutazione di F7 sulle condizioni di un monumento (“è poco curato”). La valutazione è esplicitamente attribuita a F7 (“tu dici”). L'esplicitazione viene confermata da F7 (“eh esatto”), che in seguito aggiunge un'ulteriore valutazione. Questo commento aggiuntivo, tuttavia, non viene promosso dall'esplicitazione, che lo ha interrotto. È l'esplicitazione seguente, che ha la stessa forma (turno 9, “quindi te dici i segni del tempo sono”) che promuove la conferma di F7 e il suo ulteriore commento (turno 10). Questo è un caso interessante di co-costruzione della narrazione, in cui i contributi del facilitatore e del bambino sono intrecciati.

Estratto 15

1. FAC: e: la cosa che ti ha colpito di più a Roma?
2. F7: il Colosseo
3. FAC: il Colosseo?
4. F7: ((annuisce)) sì io sì mio padre no perché ha detto che l'ha un po' deluso ma a

- me sì
5. FAC: ma da che punto di vista?
6. F7: perché ha detto che è tenuto male [però è normale che sia eh esatto
7. FAC: [è poco curato tu dici mh
8. F7: però è normale perché è vecchio cioè è vecchio è antico quindi: è normale che [sia
9. FAC: [quindi te dici i segni del tempo so[no:
10. F7: [eh esatto sono evidenti

Modulo 4 Materiali del Formatore: Contributi personali del Facilitatore

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 4
2. Trascrizione ‘Introduzione alla facilitazione’ e Analisi della Trascrizione

1. Note del Facilitatore al Modulo 4

Contributi personali del facilitatore

I dati fanno riferimento a quattro tipi di contributi personali del facilitatore.

Il primo tipo, **il commento**, è una formulazione come conclusione, cioè una formulazione che anziché elaborare il nocciolo delle affermazioni precedenti, crea nuovo significato, di cui è autore il facilitatore. I commenti sono contributi personali del facilitatore che aggiungono contenuti all’interazione, e quindi alle narrazioni. La loro funzione generale è quella di evidenziare la rilevanza di quello che viene detto nell’interazione. Un aspetto importante, quindi, è il modo in cui viene creata questa rilevanza.

Il secondo tipo, **l’apprezzamento**, fornisce sostegno affettivo al bambino, dimostrando che la sua storia è importante e bella. Tuttavia, gli apprezzamenti comportano un rischio per la facilitazione perché se riguardano solo alcune affermazioni possono facilmente essere interpretati come valutazione. Nondimeno, essi necessitano cautela anche quando sono prodotti in modo sistematico per ogni contributo: possono infatti diventare una routine che richiede il coinvolgimento sistematico del facilitatore comportando l’interruzione del flusso narrativo.

Il terzo tipo, **la storia personale**, è un modo di mostrare la vicinanza dei facilitatori ai bambini e il loro interesse per le loro narrazioni. Raccontando storie personali, i facilitatori aumentano la loro autorità epistemica, ma le storie personali hanno un impatto inferiore ai commenti quando sono vicine a quelle dei bambini. Raccontando storie personali, i facilitatori possono mostrare che anche loro hanno una “storia” da raccontare e quindi aumenta la possibilità che siano percepiti come persone coinvolte, anziché interpreti di una routine basata sul ruolo.

Il quarto tipo, **lo spiazamento**, è un modo molto specifico di potenziare le azioni dei facilitatori. Esso consiste nell’arricchire la narrazione mediante storie o commenti che

sorprendono e divertono i bambini. Gli spiazzamenti hanno una doppia funzione: (1) creano una relazione positiva e divertente tra facilitatori e bambini e (2) evidenziano l'imprevedibilità dei contributi personali. L'imprevedibilità è particolarmente importante perché mostra che la conversazione è aperta a ogni sorpresa. Gli spiazzamenti richiedono un forte interesse a lavorare con l'umorismo e l'imprevedibilità.

2. Analisi delle trascrizioni

Commentare le narrazioni: rilevanza

Il significato assegnato alla "rilevanza" delle narrazioni dipende dal tipo di commento. In generale, i commenti aumentano l'autorità dei facilitatori, e dunque rischiano di minare l'agency dei bambini. L'entità di questo rischio per l'agency dei bambini e la produzione di narrazioni è variabile.

Nell'estratto 16, il commento del facilitatore (turno 15) conclude due narrazioni sui matrimoni, nelle quali i padri dei bambini non erano presenti perché emigrati e sono stati sostituiti da altre persone. Il facilitatore sottolinea il suo interesse per questo tipo di situazione e la differenza rispetto a quello che accade in Italia, aggiungendo un commento spiazzante sulla stranezza dell'Italia ("siamo strani noi qui in Italia eh?") per evitare ogni inferenza che porti a una possibile posizione etnocentrica.

Estratto 16

1. FAC: volevi aggiungere una cosa?
2. M3: sì anch'io come la situazione di F7
3. FAC: sì
4. M3: e: la mamma si è sposata in Guinea e il papà era già in Italia
5. FAC: e quindi anche da voi avete dovuto trovare una persona che
6. M3: eh
7. FAC: chi è che aveva scelto per per per mettersi – ma tu eri là in Guinea oppure se-
eri qui in Italia?
8. M3: ero in Guinea
9. FAC: te lo ricordi?
10. M3: ((muove la testa per dire così così))
11. FAC: o eri piccolino?
12. M3: ero piccolo
13. FAC: e cosa ti hanno raccontato di quel giorno?
14. M3: e: non me l'hanno raccontato perché (ero piccolo)
15. FAC: **eh però questa cosa è interessante che (.) ci si può sposare anche senza che
il papà ci sia (.) eh? qui in Italia non ce lo farebbero micca fare lo sai? (.)
siamo strani noi qui in Italia eh? hh**

L'estratto 17 riguarda l'invito a riflettere su un tema importante. Questo esempio mostra che l'autorità del facilitatore nel proporre una riflessione può sostenere i contributi dei bambini. Il facilitatore chiede il permesso di dire qualcosa che può essere difficile per i bambini (turno 1), poi introduce la differenza tra ruolo e persona, sottolineando la loro separazione (turni 3 e 5). Questa differenza viene confermata da alcuni bambini. Al turno 8, il facilitatore chiede se ci sono altre circostanze in cui i bambini sono stati coinvolti come persone o ruoli. Questa domanda promuove una serie interessante di contributi (turni 9-35), che vengono sostenuti dal facilitatore attraverso domande e formulazioni (turni 13, 15, 19, 21, 24 e 34), fino al segnale di riconoscimento finale (turno 36).

Estratto 17

1. FAC: **posso provare a dire una cosa difficile?**
2. ((alcuni dicono sì))
3. FAC: **poi mi dite se: (.) è abbastanza salve ((saluta ins di sostegno)) può essere che quando uno è nel ruolo (.) che deve co- fare, (.) a quel punto lascia un po' più da parte la sua persona poi invece quando è finito tutto –**
4. M?: mh mh
5. M3: sì
6. FAC: **torna fuori la persona [è un po' così?**
7. M3: [sì probabilmente è così
8. FAC: **ma ci sono secondo voi altre situazioni che: (.) il ruolo e la persona (.) tipo a scuola voi siete: (..) coinvolti come persone o come o nel ruolo?**
9. M?: nel r[:uolo
10. M3: [ma dipende dipende anche dal: dalle sit[uazioni
11. M?: [tutti e due
12. M14: tutti e due
13. FAC: **ci sono situazioni e situazioni**
14. M3: sì
15. FAC: **per cui in alcuni momenti siete più stu[denti**
16. M14: [con le con le prof nei ruoli poi: fuori
17. ?: tra di noi:
18. M14: persone
19. FAC: **quindi anche qui dentro e fuori**
20. M14: sì
21. FAC: **e a casa invece? Siete più nel ruolo o più nella persona?**
22. ((molti dicono persona, commenti))
23. M2: ruolo devo pulire tutto io
24. FAC: **[la persona**
25. M2: [io entro nel ruolo ruolo ruolo
26. FAC: ma il il babbo e la mamma sono due ruoli o sono due persone?
27. ((molti dicono persona))
28. M2: sono due persone perché devo pulir sempre io
29. FAC: ah (la pulizia) tu dici
30. M?: io devo sempre spar[ecchiare
31. M2: [in verità io non pulisco perché faccio più casino però va bene

- 32. M5: a volte sono tutti e due nel ruolo
- 33. M3: dipende anche [li dalle situazioni
- 34. FAC: **[sono a volte nel ruolo perché devono: no?**
- 35. M5: (mia madre lavora mio padre non dice niente)
- 36. FAC: ok ok

Apprezzare le narrazioni: sostegno affettivo

Gli apprezzamenti delle azioni autonome dei bambini hanno lo scopo di fornire un sostegno affettivo. Innanzitutto, gli apprezzamenti riguardano gli atteggiamenti personali dei bambini, mostrati dalle loro narrazioni e dai loro commenti. Nell'estratto 4.3, il facilitatore apprezza l'attitudine sincera di F5 nel dire la verità alla madre sul fatto che non le sono piaciuti i regali che ha ricevuto per il suo compleanno (turno 11), mostrando quindi apprezzamento per la sua autonomia personale.

Estratto 18

- 1. FAC: e tu ti ricordi più il compleanno degli otto anni che quello dei nove?
- 2. F5: ((annuisce))
- 3. FAC: come mai?
- 4. F5: perché: perché mi è piaciuto: mi è piaciuta la torta, e i regali che mi hanno fatto
- 5. FAC: a otto anni
- 6. F5: ((annuisce))
- 7. FAC: a nove anni un po' meno
- 8. F5: ((annuisce))
- 9. FAC: ma gliel'hai detto alla mamma?
- 10. F5: sì
- 11. FAC: non hai fatto finta **che bello**: [no
- 12. F5: [(((scuote [la testa))
- 13. FAC: [gli hai detto mamma eran più belli
quelli dell'anno scorso
- 14. F5: ((annuisce))

Nell'estratto 19, l'apprezzamento del facilitatore riguarda il fatto che M7 parli dei propri sentimenti (turni 14 e 16), ed è confermato dal bambino e dall'insegnante.

Estratto 19

- 1. FAC: **a me a me questa storia [ha colpito molto**
- 2. Ins?: [s::
- 3. FAC: **perché tu parli molto sinceramente dei tuoi sentimenti**
- 4. M7: [sì
- 5. Ins: [sì e quasi quasi piange[va da quanto era emozionato vero?

6. FAC: [eh?
7. M7: sì
8. FAC: eh?
9. M7: sì

Nell'estratto 20, il facilitatore apprezza il cambiamento di opinione di due bambine che sono diventate amiche dopo un lungo periodo di antipatia reciproca, trovando interessante questo cambiamento di opinione (turno 13).

Estratto 20

1. F5: praticamente noi non ci siam parlate per cinque anni per tutte le elementari
2. FAC: vi eravate antipatiche?
3. F14: sì [hh
4. F5: [pensavamo hh
5. FAC: dai!
6. F14: [hh
7. F5: [pensavamo
8. FAC: **è interessante sta cosa** e com[e come: come è nata questa amicizia qua?

In seguito, nello stesso incontro, il facilitatore evidenzia il suo interesse a comprendere l'antipatia precedente, definita come preconetto (turno 37), poi investiga il modo in cui questo preconetto è stato superato e trasformato in un atteggiamento personale positivo.

32. FAC: com'è dai non ti ricordi com'è accaduto?
33. F5: in biblioteca forse
34. F14: sì siamo andate in biblioteca insieme
35. FAC: ah
36. F14: e
37. FAC: **no mi piace capire il pensiero quando** (.) a un certo punto voi avevate un preconetto l'una nei confronti dell'altra sbaglio?
38. F5: ((guarda F14))
39. F14: sì
40. FAC: eh e come è avvenuto il cambiamento? Cioè
41. F5: eh imparando a conoscerla (.) perché io pensavo che lei mi stava antipatica perché non mi parlava e mi guardava male e quindi:
42. F14: e io la stessa cosa

Nell'estratto 21, il facilitatore mostra interesse per la riflessione del bambino sul suo atteggiamento nei confronti del nuoto agonistico, evidenziando che questa riflessione è intelligente e profonda (turno 7). In seguito, si rivolge agli altri bambini per chiedere modi simili di trovare forze personali. Anche in questo caso, l'apprezzamento riguarda gli atteggiamenti personali.

Estratto 21

1. FAC: ok e quando la riguardi che che cosa pensi oggi?

2. M11: a tutti gli allenamenti che faccio, e: a: quanto mi piace nuotare
3. FAC: ma la domanda che ti fai è (.) sicuramente mi servirà ti dici questo nel senso che tra poco arriverà il momento che, oppure ma forse l'ho fatta in un momento che –
4. M11: no [cioè
5. FAC: [avrei potuto anche non farla
6. M11: no mi serve perché comunque cioè quando poi a: cioè se: prima o poi mi capiterà di pensare perché continuo a nuotare tanto è solo una perdita di tempo potrei uscire con i miei amici, mi ricordo quella foto e capisco di quanto quanto ci ho perso tempo diciamo sopra e qua e come non potrei mollare così di punto in bianco
7. FAC: eh **mi sembra una riflessione ((gesticola)) intelligente (.) profonda** voi avete delle ((gesticola)) delle cose che vi fanno pensare (.) e che quindi vi fanno tornare su dei magari (.) dei momenti in cui siete in difficoltà poi pensate a delle cose e guardate delle delle foto, non so che vi fanno (.) ritrovare la la forza di sì?

Storie personali e spiazamenti

Le storie personali sono state usate soprattutto nel contesto inglese, molto meno di frequente in quello italiano e mai in quello tedesco. Ciò può essere importante per riflettere sull'uso delle storie nei contesti specifici. Le storie personali hanno la funzione importante di mostrare il coinvolgimento personale dei facilitatori. Gli estratti che seguono rappresentano la casistica italiana.

Nell'estratto 22, il facilitatore collega la storia del suo acquario con pesci rossi a quella di F6, sottolineando la sua difficoltà nel continuare a gestirlo. Questo promuove l'ulteriore narrazione di F6 sull'acquario. La storia personale del facilitatore, che mostra il suo coinvolgimento e la sua vicinanza, è efficace nel promuovere la narrazione della bambina.

Estratto 22

1. FAC: ah e quindi sono tuoi e di tua sorella?
2. F6: sì mah diciamo che l'acquario è più mio (?) fai qualcosina visto che lei ha più tempo libero (?)
3. FAC: **sai che questa cosa dell'acquario mi fa ricordare che anch'io una volta avevo dei pesci rossi (.) (e che è anche un acquario) che non sono riuscito a portare avanti perché è difficile**
4. F6: già ma invece mio nonno è molto esperto infatti a casa ne ha due e anche mia zia che ha preso da mio nonno che è suo padre, anche lei ha due acquari e anche lei ci tiene tanto

Nell'estratto 23 il collegamento è più diretto. Ai turni 13 e 15, il facilitatore racconta una storia, che è parallela a quella di M6, sugli eventi vicini di nascita e morte di persone importanti nella sua vita. La storia conclude questa parte di narrazione, dato che il facilitatore formula una nuova domanda, ma è un modo di mostrare che anche lui ha vissuto lo stesso tipo di esperienza del bambino e che una nuova vita può prendere il posto di una che finisce.

Estratto 23

1. FAC: quindi in pratica è tutta una storia che è avvenuta prima che tu nascessi
2. M6: mh mh
3. FAC: adesso invece e: ne è rimasta solo metà di questa storia perché c'è solo un nonno
4. M6: sì
5. FAC: e l'altro?
6. M6: l'altro è morto
7. FAC: sai quando è accaduto questo?
8. M6: e: d-e: m: quando io stavo e: il giorno in cui io son nato e: il giorno prima (.) che io son nato
9. FAC: pensa te
10. M6: mh
11. FAC: e quasi fosse un passaggio del testimone (.) lui ha lasciato e tu sei arrivato eh?
12. M6: ((annuisce))
13. FAC: **questo è capitato anche con la nascita di mio figlio (.) non proprio il giorno prima però il mese prima era scomparso mio papà**
14. ?: oh
15. FAC: **e il mese dopo è nato mio figlio (.) quindi sembra quasi che ci sia un passaggio (.) di consegne io sono arrivato adesso vai avanti te (.) e tu invece in Tunisia e: queste situazioni qui sei mai stato in Tunisia?**

Gli spiazzamenti possono essere utili per sostenere le narrazioni personali dei bambini in modo affettivo e piacevole.

Nell'estratto 24, dopo uno scambio domanda-risposta sulla data di nascita di F2, nel quale F2 dice che "ricorda" l'ora esatta della sua nascita, il facilitatore pone una domanda spiazzante su cosa stesse facendo F2 quando è nata (turno 3). Dopo una breve esitazione, F2 mostra di comprendere il significato spiazzante della domanda del facilitatore e altri bambini ridono. Al turno 6, il facilitatore aggiunge che F2 certamente non può ricordarlo, riferendosi all'affermazione precedente della bambina che si ricordava l'ora della sua nascita. Al turno 8, dopo aver segnalato il riconoscimento della conferma di F2, il facilitatore invita i bambini a raccontare se ricordano il giorno della loro nascita. F5 risponde affermativamente e il facilitatore le chiede se si ricorda veramente (turno 11). Dopo che F5 ha risposto che ha iniziato a piangere, il facilitatore commenta che quando ha visto com'era il mondo, ha capito che era necessario piangere (turno 16). Questo promuove alcune risate tra i bambini. Nei turni che

seguono, F5 aggiunge che si era spaventata quando aveva visto suo padre per la prima volta, come lui stesso le ha raccontato. Ai turni 26 e 28, il facilitatore osserva che questa cosa ha colpito anche il padre, che ci è rimasto male perché voleva abbracciarla mentre lei si è messa a piangere. Questa serie di spiazamenti crea un contesto divertente di interazione e sostiene affettivamente la narrazione della bambina.

Estratto 24

1. FAC: che giorno sei nata?
2. F2: sono nata il vent-il ventidue agosto (.) duemila e sette, le le ore me le ricordo le dodici e ventiquattro
3. FAC: **e cosa stavi facendo quando sei nata?**
(..)
4. F2: ((gesticola)) hh
5. Alcuni: hhh
6. FAC: **no questa te lo dico perché questo non te lo ricordi di la verità**
7. F2: questo non me lo ricordo
8. FAC: questo non se lo ricorda (.) **ma qualcuno di voi si ricorda il giorno in cui è nato?**
9. Alcuni: [((alzano la mano))]
10. F5: [sì]
11. FAC: **te ti rico- no no ma adesso son curioso io tu ti ricordi il giorno in cui sei nata**
12. F5: ((annuisce)) sì
13. FAC: e cosa facevi quando sei nata?
14. F5: e: intanto piangevo
15. ?: hh
16. FAC: **ah ok, (.) perché come hai visto com'era il mondo hai detto aspetta che qui bisogna iniziare a piangere**
17. Alcuni: hhh
18. FAC: no perché piangevi?
19. F5: no perché hh il primo giorno ho quando il primo giorno che ho visto papà, e: mi ha f- e: lui è venuto all'improvviso e mi ha fatto un po' spaven[tare
20. FAC: [ti ha spaventato
21. F5: sì
22. FAC: questo te l- te lo ha raccontato la mamma o il papà?
(..)
23. F5: e:m: mia: il papà
24. FAC: il papà
25. F5: sì
26. FAC: **perché ci è rimasto male**
27. F5: hh
28. FAC: **dice io vado lì per abbracciarla e lei si mette a piangere [eh? Hh**
29. F5: [hh

Nell'estratto 25, al turno 5, il facilitatore minimizza la narrazione su un'offesa ricevuta da un'amica mediante la supposizione che la bambina si è fatta una doccia calda dopo il

disappunto. F4 ride con il facilitatore, dicendo di no, e mostra che ha apprezzato lo spiazzamento aggiungendo che ha lanciato i quaderni (turno 8).

Estratto 25

1. FAC: ah beh sei di cuore (.) ma ti aveva fatto male quella volta?
2. F4: ((annuisce)) abbastanza
3. FAC: ci eri rimasta:
4. F4: male
5. FAC: **e quindi ti eri andata a fare una doccia calda**
6. F4: no[hh
7. FAC: [hhh
8. F4: avevo tirato i quaderni

Nell'estratto 26, M12 presenta una fotografia scattata per il suo permesso di bambino migrante. Ai turni 1-26, il facilitatore esplora la paura della polizia del bambino. Ciò è utile per mostrare alla classe che cosa accade ai bambini migranti e quali paure possono essere associate alla loro condizione (si veda il turno 7, che mostra una mancanza di comprensione delle ragioni per cui M12 è andato alla polizia). Al turno 27, il facilitatore produce una breve storia personale sull'incarcerazione, seguita da un commento spiazzante, che suggerisce che questo non può certamente capitare a M12. L'auto-presentazione spiazzante del facilitatore ha lo scopo di rassicurare M12 e di fargli capire che non rischia la prigione. Questo promuove alcune risate nella classe e il sorriso rilassato di M12 mentre dice che non è stato in prigione.

Estratto 26

1. FAC: ((si volta a guardare la foto)) sembra serio? (..) ma eri serio o sembri serio?
2. M12: ((guarda la foto)) un po' serio
3. FAC: un po' serio perché: sapevi che dovevi andare con la polizia
4. M12: sì
5. FAC: mh
6. M12: ho paura
7. M?: ma l'hanno arrestato?
8. FAC: mette un po' paura la polizia
9. M12: sì io sempre che mi mette in prigione
10. FAC: hai paura che ti mettono in prigione?
11. M12: [sì
12. ?: [hhh
13. FAC: ma secondo te hanno dei motivi per farlo? ((avvicinandosi a lui)) (..) hai fatto qualcosa che non dovevi fare?
14. M12: no
15. FAC: eh allora perché?
16. M12: no perché e: mi sembrava andare polizia, andare prigione no prigione
17. FAC: perché tu associ la polizia alla prigione
18. M12: sì

19. FAC: ma conosci qualcuno che è stato messo in prigione? (2.0) hai visto in televisione che la polizia lo porta in prigione? (..) come come hai associato questa idea della polizia e della prigione?
20. M12: no perché (.) avevo pensato
21. FAC: mh
22. M12: e:: penso la polizia non mi ha dato prigione
23. FAC: perché (.) loro possono pensare che tu hai fatto qualcosa che non dovevi fare?
24. M12: ((guarda FAC senza parlare))
25. FAC: oppure perché avrebbero dovuto metterti in prigione?
26. M12: ((abbassa la testa))
27. FAC: **ad esempio a me una sera mi hanno messo in prigione ((allungando una mano verso di lui)) ma io – te guarda che faccia te invece hai una faccia pulita, ((guarda la foto)) da ragazzino vedono me mi mettono in prigione subito**
28. M9: hh
29. M12: ah ((sorridente)) (..) e:m:
30. Ins: sh:
31. M12: non hanno messo prigione e: sì

In altri casi, gli spiazziamenti sono commenti che riguardano le relazioni familiari, quando i bambini raccontano piccole storie divertenti di famiglia. Tuttavia, gli spiazziamenti non vengono mai usati quando i problemi familiari sono rilevanti e delicati. Nell'estratto 27, F10 racconta che la cugina non ama i vestiti rosa, mentre presenta l'unica foto nella quale è ritratta con un vestito rosa. Al turno 7, il facilitatore suggerisce che sua cugina sarebbe molto felice di sapere che F10 ha portato questa fotografia. F10 concorda, aggiungendo un commento.

Estratto 27

1. FAC: quanti anni ha adesso?
2. F10: adesso ne ha otto
3. FAC: ah però!
4. F10: sì e fa la terza elementare, e: e quindi questa è tipo una delle (..) uniche foto dove si vede che lei c'ha i vestiti perché lei da quando iniziava a avere tre anni già iniziava tipo a non me- volersi vestire più di rosa, più tipo con i vestiti, sempre con i jeans e le scarpe da ginnastica anche nelle occasioni più importanti, e quindi questa è una delle pochissime foto dove lei ha un vestito rosa
5. FAC: ah
6. F10: e:
7. FAC: **chissà com'è contenta lei che tu hai portato questa foto**
8. F10: sì infatti lei quando si vede con: tipo queste foto di quando era piccola, lei dice che era bruttissima

Nell'estratto 28, il facilitatore esplicita la connessione tra spiazziamento e imprevedibilità. La sequenza inizia con una domanda sulle fotografie di matrimonio dei genitori. F3 inizia quindi

a raccontare di una fotografia che riguarda il matrimonio dei suoi genitori. Al turno 13, il facilitatore le chiede cosa stesse facendo in quell momento. La domanda disorienta F3, che esita a rispondere. Quindi, il facilitatore fornisce la risposta alla sua domanda (turno 15: “non c’eri”), seguita dalla conferma di F3. I bambini ridono per lo scherzo, ma il facilitatore prosegue suggerendo che la bambina era a una festa in un altro posto (turno 19). La bambina rifiuta questa interpretazione affermando che non era ancora nata a quell’epoca, mentre un altro bambino sta allo scherzo suggerendo che si trovava in discoteca. Il facilitatore accoglie la risposta di F3 fingendo sorpresa (turno 24: “ah non eri ancora nata ecco”). In seguito, al turno 26, chiede se altri bambini erano presenti al matrimonio dei genitori. M5 risponde che questo è impossibile, ma il facilitatore rifiuta questa affermazione. F4 interviene per dire che lei era presente perché era già nata. Il facilitatore conclude la sequenza evidenziando che le cose sono possibili in molti modi diversi, in questo modo sottolineando anche l’imprevedibilità dei contributi personali alla comunicazione. Quindi, inizia una nuova domanda sulle fotografie, non insistendo su questo punto.

Estratto 28

1. FAC: qualcuno di voi? ((domanda a tutta la classe)) (..) ha visto le foto dei suoi genitori mentre si sposano?
2. ((alcuni alzano la mano))
3. FAC: ah beh ci sono degli altri (..) e che che che che foto sono? Chi chi chi vuole raccontare la foto dei propri genitori?
4. ((alcuni abbassano la mano))
5. FAC: prova a dire
6. F3: una foto di quando il papà e la mamma stavano stavano entrando nella macchina
(.)
7. FAC: il giorno del matrimonio o un altro giorno?
8. F3: no il giorno del matrimonio
9. FAC: ah quindi (..) tu non hai una foto (..) di: della cerimonia ma del momento successivo
10. F3: sì
11. FAC: quando la cerimonia era stata fatta, e stavano salutando tutti e se ne stavano andando in viaggio di nozze?
12. F3: sì
13. FAC: e te cosa facevi?
(..)
14. F3: io:
(.)
15. FAC: non c’eri

16. F3: non c'ero
 17. FAC: eh hh
 18. Alcuni: hhh
 19. FAC: perché quel giorno lì avevi una festa da un'altra parte no?
 20. ?: h
 21. ?: no
 22. F3: no perché non ero ancora [nata
 23. ?: [(??) in discoteca
 24. FAC: ah: non eri ancora nata ecco
 25. ?: h
 26. FAC: e: c'è qualcuno di voi che invece c'era (.) al matrimonio dei suoi genitori?
 27. M5: è impossibile
 28. FAC: no non è impossibile [perché [capita capita
 29. M3: [((dice qualcosa a M5))
 30. F4: [((alza la mano))
 31. M5: [ah!
 32. FAC: te c'eri?
 33. F4: sì
 34. FAC: e come mai c'eri?
 35. F4: eh: perché ero già nata
 36. FAC: vedi ((a M5)) è possibile perché le cose sono possibili in tante maniere (.) e: e avete una bella impressione di quelle foto? Cioè nel senso che i vostri genitori ve ne hanno parlato ((gesticola)) con emozione, con entusiasmo, oppure le avete trovate voi (.) andando a guardare (.) degli album di famiglia?

Concludendo...

I commenti personali e gli apprezzamenti aumentano l'autorità del facilitatore nel produrre conoscenza. Tuttavia, i commenti possono anche essere modi per sostenere le narrazioni dei bambini. I commenti sono rischiosi perché interrompono le narrazioni dei bambini o le deviano verso obiettivi che sono scelti esclusivamente dai facilitatori, senza il coinvolgimento dei bambini. Tuttavia, i commenti possono anche essere utili per collegare un significato positivo alle narrazioni dei bambini. Un'interessante eccezione è il loro uso per promuovere riflessione tra i bambini, che tuttavia è stato raro in SHARMED.

Gli apprezzamenti possono riguardare aspetti diversi che emergono dalle storie dei bambini: le azioni, le relazioni e le esperienze dei bambini. Mentre apprezzare le azioni dei bambini può avere un impatto maggiore che apprezzare le attività, il significato dell'apprezzamento non cambia: è un modo di sostenere affettivamente le narrazioni dei bambini. Come si è detto all'inizio di questo modulo, il problema dell'apprezzamento è la difficoltà di fornirlo sistematicamente. Probabilmente, è importante fornirli quando si sostengono narrazioni che sono particolarmente delicate, per il loro contenuto o le relazioni che riguardano.

Le espressioni personali, sotto forma sia di storie sia di spiazamenti, sono modi interessanti di facilitare la produzione di narrazioni e al tempo stesso di essere co-narratori. Le espressioni personali sono meno ambigue che i commenti e gli apprezzamenti, sebbene non siano esenti da rischi, perché la loro lunghezza e la loro natura pervasiva possono diventare elementi di disturbo per l'interesse e la partecipazione dei bambini. Chiaramente, le storie personali e gli spiazamenti devono essere adattati alle situazioni specifiche, collegati alle narrazioni dei bambini e rispettosi del diritto dei bambini di essere i partecipanti primari nell'interazione. Se queste condizioni sono rispettate, le espressioni personali possono essere efficaci nell'accrescere vicinanza, sorpresa, divertimento, varietà nelle storie e nei contributi e, non da ultimo, senso di imprevedibilità.

Modulo 5 Materiali del Formatore: i Bambini (partecipazione attiva dei bambini, imprevedibilità delle azioni dei bambini, dimostrazione di agentività)

- 1. Note del Facilitatore al Modulo 5**
- 2. Trascrizioni e Analisi delle Trascrizioni**

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 5

Le iniziative dei facilitatori sotto forma di inviti, domande, feedback minimi, formulazioni, commenti, apprezzamenti, narrazioni di storie e spiazamenti sono molto importanti nella facilitazione. Tuttavia, esse non sono sufficienti a mostrare un aspetto molto importante della facilitazione: le iniziative dei bambini che manifestano bene la loro agency.

I bambini sono attivi nell'elaborazione di narrazioni a partire da inviti, domande, feedback, formulazioni, commenti eccetera. In tutti questi casi, i bambini sono partecipanti attivi che evidenziano la loro abilità nel condizionare l'interazione, quindi le azioni dei facilitatori. Le loro storie, promosse mediante le azioni dei facilitatori, sono l'aspetto centrale del progetto SHARMED. Tuttavia, i bambini possono fare più di questo. Possono prendere iniziative imprevedibili, cioè iniziative che non sono direttamente promosse dal facilitatore, sebbene siano certamente l'effetto della facilitazione, dal momento che sarebbero impediti in contesti gerarchici di interazione.

Questo modulo riguarda due aspetti legati alle iniziative dei bambini: (1) i tipi di iniziative e (2) le reazioni dei facilitatori. Questi due aspetti sono particolarmente importanti per la facilitazione, dato che le iniziative dei bambini mostrano la loro agency molto meglio di ogni

altra loro azione. L'agency è mostrata dall'imprevedibilità e le iniziative dei bambini sono imprevedibili.

Si mostreranno diversi tipi di iniziative dei bambini e reazioni del facilitatore. Essenzialmente, è possibile distinguere tra situazioni in cui viene raggiunto un coordinamento di queste iniziative, da un lato, e situazioni in cui i bambini interrompono le narrazioni o le conversazioni in corso, dall'altro.

Le reazioni del facilitatore possono essere varie: (1) coordinamento delle interazioni tra i bambini, dando spazio all'auto-gestione della conversazione, (2) chiarimento del significato delle interruzioni, (3) scoraggiamento delle interruzioni, attraverso un breve feedback oppure ignorandole, molto raramente sanzionandole. La decisione sul modo di reagire può dipendere da due aspetti: (1) la percezione del grado di fluidità della conversazione in corso e (2) la valutazione della rilevanza contestuale delle interruzioni. Queste percezioni e valutazioni non portano necessariamente il facilitatore alla migliore reazione possibile. Tuttavia, è importante riconoscere che gestire i contributi imprevedibili è il compito più difficile della facilitazione, come si vedrà anche a proposito della gestione del conflitto.

I bambini possono interrompere la conversazione in corso per porre domande o fare commenti. Questo modulo riguarda i modi in cui il facilitatore gestisce queste interruzioni quando non lascia la parola ai bambini. Il primo modo di gestire le interruzioni è chiarire il significato espresso dal bambino che interrompe. L'interruzione viene scoraggiata quando l'interesse del facilitatore rispetto alla narrazione in corso prevale o il facilitatore mostra che il diritto di parlare deve essere regolato senza interruzioni. Un modo più mitigato di scoraggiare l'interruzione consiste nel fornire un breve feedback e poi ritornare immediatamente alla narrazione in corso.

I contributi imprevedibili dei bambini a volte rispondono ad altri bambini, a volte sono modi di chiedere di parlare, altre volte sono interruzioni di conversazioni e narrazioni. Mentre in generale ci si aspetta che il facilitatore promuova la partecipazione dei bambini, i contributi imprevedibili dei bambini contrastano la sua abilità di dar loro la parola senza rinunciare a coordinare l'interazione, in modo che i bambini abbiano voce senza interrompere le narrazioni e violare il diritto di parlare degli altri bambini.

2.Trascrizioni e analisi delle trascrizioni

Nell'estratto 29, al turno 2, F7 dice che vuole raccontare qualcosa e il facilitatore le dà la parola ("sentiamo te"). La bambina non racconta una storia, ma prende posizione nella conversazione

in atto, esprimendosi a favore di un bambino che ha preso la parola in precedenza (turno 4). Il suo turno è seguito da un commento di M1 e da un segnale di riconoscimento del facilitatore (turno 6). Al turno 8, il facilitatore dà la parola a un altro bambino (M2), che a sua volta prende posizione dicendosi d'accordo con M5 e M1 (turno 9). Nella sequenza che segue, il facilitatore fornisce delle risposte minime, lasciando la parola a M2.

Estratto 29

1. FAC: ho capito (.) va be[ne
2. F7: [anch'io voglio dire una cosa
3. FAC: **sentiamo te**
4. F7: che sono d'accordo con M5
5. M1: ecco visto
6. FAC: **ho capito**
7. M1: (?)
8. FAC: **sì e: tu cosa vuoi dire?**
9. M2: io invece sono d'accordo con M5 [e M1
10. FAC: [ma che cosa perché
11. M2: perc[hé
12. FAC: [ah M5 e M1 tutti e due
13. M2: sì
14. FAC: o[k sì ok
15. M2: [perché io quando mio nonno è morto (?) sento la sua presenza
16. FAC: ah
17. M2: che mi sta accanto, mi aiuta,
18. FAC: ah
19. M2: e io credo dopo che ha (.) quello che ha detto ora M5 che se ti comporti male la rifai come ti dà che ti dà un'altra possibilità
20. FAC: ok
21. M2: se o se o se ti comporti bene e Dio ti accoglie nel suo:
22. FAC: ok [bene
23. M2: [quello mi è piaciuto tantissimo

Nell'estratto 30, M9 interrompe la narrazione di F7 sui nonni per raccontare la sua storia (turni 4 e 6). Al turno 7, il facilitatore risponde con una formulazione che sviluppa la narrazione. Ai turni 8 e 10, F1 continua la narrazione, alla quale il facilitatore risponde in modo minimo al turno 11.

Estratto 30

1. F7: e invece quegli altri che vengono da ((città del sud)), e: hanno: comunque sì li vedo e li ho visti per un periodo un po' più lungo ultimamente perché mio padre ha perso ha perso il lavoro e: i miei hanno divorziato quindi è stato a casa su da loro
2. FAC: ho capito quindi (.) vivono qua anche loro ade[ssu
3. F7: [sì vivono a ((paese))
4. M9: io invece sono più legato ai nonni materni perché praticamente sono cresciuto con loro ogni giorno vado a casa s- a casa con loro a mangiare, e: invece con quelli paterni che è mor- e: son morti tutti e due una cioè la nonna è morta prima che io nascessi nel duemila e uno, e il nonno invece è morto quest'estate ad agosto
5. M7: (?)
6. F1: no io invece avevo un rapporto più ravvicinato con i genitori di mio padre (.) perché quelli di mia mamma sono di giù e li vedo soltanto quando vado a Natale, a Pasqua: e: nelle vacanze estive
7. FAC: **hai meno occasioni per incontrarli**
8. F1: sì mentre con i miei nonni: di qua
9. M3: materni
10. F1: cioè tipo io ho vissuto per la gran parte della mia vita con i miei nonni ma non s- non perché: per proble- alcune alcun- per un po' era per dei problemi famigliari discussioni tra la famiglia, cioè tra le la famiglia di mia mamma e quella di mio padre quindi sono andata a vivere un po' con i miei nonni e le mie zie poi dopo va beh ci siamo persi per un po' per altri problemi sempre poi dopo ci siamo riavvicinati però poi dopo mio nonno è: morto per un tumore
11. FAC: **mh**

Nell'estratto 31, al turno 4, M2 interrompe la narrazione in corso con una domanda. Questa domanda riceve una risposta piuttosto sorprendente da parte di F7 al turno 6. M2 commenta questa risposta al turno 9 e il facilitatore raccoglie domanda e commento per invitare F7 a chiarire (turno 10). Il facilitatore usa la forma "plurale" facendo seguito in questo modo all'intervento di M2 ("spiegacela bene").

Estratto 31

1. FAC: e e che cosa ricordi di questa fotografia?
2. F7: che era il matrimonio di mia madre
3. FAC: il matrimonio di mia mamma
4. M2: con tuo pa[dre?
5. FAC: [che si è
6. F7: con mio zio
7. FAC: che si è sposata con tuo zio
8. F7: sìhh
9. M2: quindi [con suo fratello con suo fratello

10. FAC: [questa cosa spiegacela bene perché noi siamo abituati in maniera diversa non la capiamo bene

In alcuni casi, i facilitatori non rispondono ai contributi dei bambini. Nell'estratto 32, la conversazione riguarda i segreti. Il facilitatore chiede perché i bambini non mantengano i segreti. Al turno 4, F4 risponde che è difficile e il facilitatore comincia un'interazione con lei per capire il suo punto di vista. Al turno 10, F7 prende la parola per dire che lei riesce a mantenere i segreti e che non è così difficile farlo. Al turno 13, aggiunge che è stata capace di mantenere un segreto dalla prima alla quinta classe. Il facilitatore continua a porre delle domande a F2 e F4, ignorando questi turni. Il facilitatore è più interessato a continuare la conversazione sulle difficoltà di mantenere i segreti che non a coinvolgere la bambina che sta mostrando la sua abilità nel fare il contrario.

Estratto 32

1. FAC: perché non li tieni i segreti?
2. M11: ((espressione di ignoranza))
3. F2: [(??)]
4. F4: perché è difficile
5. M10: perché è bello dirli
6. FAC: è difficile?
7. F4: sì
8. FAC: anche te pia- sei
9. F4: ((annuisce))
10. F7: no io in verità [in verità io li tengo per me non è difficile
11. FAC: **[non non gliela fai a tenerli i segreti te?**
12. F4: ((scuote la testa))
13. F7: in prima mi hanno detto un segreto l'ho tenuto fino in quinta
14. FAC: **qual è l'ultima volta che non sei stata in grado di tenere un segreto?**
15. F2: stamattina
16. Alcuni: [hhh
17. FAC: [addirittura
18. F4: ((dice qualcosa a F2))
19. FAC: **che segreto non ha tenuto questa mattina?**
20. F2: non non dico niente

Materiali Formatore Modulo 6: Complessità della facilitazione

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 6

2. Trascrizioni e analisi delle trascrizioni

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 6

Fin qui, sono state considerate le azioni più importanti che realizzano la facilitazione, separando artificialmente le parti dell'interazione per evidenziare azioni specifiche o poche connessioni tra azioni diverse. Tuttavia, se si analizzano sequenze più lunghe, è possibile osservare che le diverse azioni di facilitazione sono combinate nella stessa interazione. Non è facile mostrare questa complessità in modo che sia facilmente comprensibile. Questo modulo include alcuni esempi di sequenze complesse, nelle quali diversi tipi di azioni di facilitazione sono combinate. Questi esempi non intendono essere esaustivi: il loro scopo è fornire un'idea della complessità della facilitazione; tuttavia, la varietà di modi in cui questa complessità può esprimersi non sono quantificabili e sono imprevedibili.

Il primo interessante aspetto della complessità della facilitazione è che una serie di azioni piuttosto ricorrenti (inviti, domande, feedback mini, formulazioni, storie personali, commenti personali, apprezzamenti) possono essere combinate in una varietà imprevedibile di modi. Queste combinazioni, che sostengono e promuovono la partecipazione e le narrazioni, costituiscono la sfida complessa e affascinante della facilitazione.

Il secondo aspetto interessante è che anche i contributi dei bambini sono imprevedibili e questo è particolarmente evidente negli **intrecci** e nelle connessioni tra diverse narrazioni nella stessa sequenza. Questi intrecci possono essere promossi in tre modi. Innanzitutto, mediante gli inviti del facilitatore a espandere. In secondo luogo, mediante i contributi personali del facilitatore. In terzo luogo, mediante le iniziative dei bambini.

Gli esempi del modulo colgono questi due aspetti: la combinazione di azioni di facilitazione e gli intrecci tra le narrazioni dei bambini. In alcuni casi, questi due aspetti sono evidenti nella stessa sequenza, in altri casi sono separati, dal momento che non necessariamente le combinazioni portano a intrecci e non necessariamente gli intrecci sono il prodotto di combinazioni.

Alcuni esempi qui presentati sono stati parzialmente commentati nei moduli precedenti. Qui, le diverse parti di questi esempi sono connesse, in modo da mostrare la complessità della facilitazione.

2. Trascrizioni e analisi delle trascrizioni

L'estratto 33 evidenzia una combinazione di domande, inviti, formulazioni, segnali di riconoscimento e segnali di continuazione, d'un lato, a un intreccio di narrazioni dall'altro. Il facilitatore inizia ponendo una domanda sul precedente lavoro di piccolo gruppo. I bambini

raccontano che hanno parlato delle loro esperienze con i nonni. Il facilitatore segnala il riconoscimento di questa informazione (turno 3), quindi invita i bambini a raccontare ciò che hanno discusso (turno 5). M3 racconta del legame affettivo con i suoi nonni paterni. Il facilitatore formula questo contenuto attraverso due esplicitazioni (turni 7 e 9), pone due domande per chiarire il luogo in cui vivono i nonni materni e paterni di M3 (turni 11 e 13), quindi formula ancora le affermazioni di M3 sviluppandole (turno 15); lo sviluppo è parzialmente smentito da M3. Il contributo del bambino riceve un segnale di riconoscimento da parte del facilitatore. Nel turno 21, F7 prende l'iniziativa di raccontare un'altra storia sui nonni. Il facilitatore segnala alla bambina di continuare (turno 22), quindi formula il suo contributo attraverso uno sviluppo (turno 24) che riceve conferma. Nel turno 26, M9 si collega a queste storie con una nuova narrazione sui nonni, che è tuttavia interrotta da F1. Il facilitatore non ostacola F1, ma anzi formula il suo contributo esplicitandone il nocciolo (turno 29) e F1 continua la sua narrazione, ignorando l'interruzione di M3 (turno 31). Il facilitatore segnala nuovamente di continuare (turno 33), quindi torna alle fotografie attraverso una domanda chiusa (turno 35). F1 inizia una nuova narrazione, espandendo la risposta alla domanda chiusa. A questo punto, il facilitatore chiude la sequenza con un segnale di riconoscimento seguito dall'avvio di una nuova narrazione riguardante un'altra fotografia (turno 37).

Estratto 33

1. FAC: hai avete già deciso chi ci racconta questa foto?
2. F7: ((guarda i compagni))
3. M3: dai la racc[onto io
4. F7: [(??) ((a M3))
5. FAC: raccontami tu?
6. F7: sì
7. FAC: no chi è che?
8. F7: va bene
9. M3: faccio io? ((a F7))
10. F7: dai
11. M3: allora questa foto si capisce che: F6 che sarebbe lui e: tiene molto ai nonni e che gli è piaciuta questa esperienza perché ride o piange boh non si vede bene ((avvicinandosi))
12. FAC: dov'è a Parigi?
13. M3: eh no è l'Italia in miniatura
14. FAC: è l'Italia in miniatura
15. M5: cioè Parigi in miniatur[a
16. M3: [e:
17. FAC: quindi vicino a Rimini
18. M3: sì almeno credo eravate lì?
19. M?: eh sì
20. FAC: dopo lo verificiamo dai [cosa vi:

21. M3: [e:
 22. FAC: che significato ha questo fotografia? Cosa vi racconta?
 23. M3: beh che tiene molto ai nonni e che gli piace anche: diciamo girar- viaggiare non so
 (.) gli piace: stare
 24. FAC: ma ne avete parlato e cosa che idea vi siete f[atti?
 25. M3: [e: noi abbiamo tipo parlato della
 nostra: diciamo esperienza con i nonni
 26. FAC: ah ecco
 27. M3: tipo sono uscite delle:
 28. FAC: eh perché non ci raccontate
 29. M3: ah ok ((guarda F7)) sempre io? Tipo io ho raccontato che tengo più ai miei nonni
 paterni, che ai miei nonni materni,
 30. FAC: perché c'è un legame più:
 31. M3: sì solo che loro sono giù e allora
 32. FAC: perché c'è [distanza
 33. M3: [non ho sì sono [dista-
 34. FAC: [dove vivono? In Puglia?
 35. M3: Puglia e:
 36. FAC: e invece gli altri vivono qui a Modena?
 37. M3: sì a Modena
 38. FAC: quindi li vedi più spesso
 39. M3: beh sì anche se non è che ogni giorno sto con loro
 40. FAC: non ho capito
 41. M3: non sto tutti i giorni con loro
 42. FAC: ah ecco
 43. M3: ((guarda F7))
 44. F7: e: io invece e: da quando cioè da undici anni fa e: sono sempre stata con i miei
 nonni materni quindi comunque non è che gli voglio più bene però sono più attaccata
 se devo dire una cosa la dico a loro e: che è poi quella che mi ha messo il pelouche in
 testa
 45. FAC: sì
 46. F7: e invece quegli altri che vengono da Napoli, e: hanno: comunque sì li vedo e li
 ho visti per un periodo un po' più lungo ultimamente perché mio padre ha perso ha
 perso il lavoro e: i miei hanno divorziato quindi è stato a casa su da loro
 47. FAC: ho capito quindi (.) vivono qua anche loro ade[sso
 48. F7: [sì vivono a Albareto
 49. M9: io invece sono più legato ai nonni materni perché praticamente sono cresciuto
 con loro ogni giorno vado a casa s- a casa con loro a mangiare, e: invece con quelli
 paterni che è mor- e: son morti tutti e due una cioè la nonna è morta prima che io
 nascessi nel duemila e uno, e il nonno invece è morto quest'estate ad agosto
 50. M7: (?)
 51. F1: no io invece avevo un rapporto più ravvicinato con i genitori di mio padre (.)
 perché quelli di mia mamma sono di giù e li vedo soltanto quando vado a Natale, a
 Pasqua: e: nelle vacanze estive
 52. FAC: hai meno occasioni per incontrarli
 53. F1: sì mentre con i miei nonni: di qua
 54. M3: materni
 55. F1: cioè tipo io ho vissuto per la gran parte della mia vita con i miei nonni ma non
 s- non perché: per proble- alcune alcun- per un po' era per dei problemi famigliari
 discussioni tra la famiglia, cioè tra le la famiglia di mia mamma e quella di mio padre
 quindi sono andata a vivere un po' con i miei nonni e le mie zie poi dopo va beh ci

siamo persi per un po' per altri problemi sempre poi dopo ci siamo riavvicinati però poi dopo mio nonno è: morto per un tumore

56. FAC: mh

57. F1: e poi dopo qualche anno anche mia nonna il sette settembre del duemila e sedici è morta semp- anche lei per un tumore e tipo è stato: un colpo al cuore fortissimo [perché

58. FAC: [una mancanza ma [di foto ne avete dei vostri nonni?

59. F1: [sì sì ne ho una del duemila e sette tre gennaio duemila e sette che è stato: che ho fatto il primo compleanno con loro, e: er- c'era mia nonna che va beh lì non aveva già: cioè stava incominciando a- cioè anche lì a- aveva avuto un tumore però era benigno quindi non era niente però dopo cioè il secondo tumore che gli è venuto e niente ha: (.) cioè [ce l'ha portata via

60. FAC: [ho capito e tu invece che hai portato questa foto

L'estratto 34 evidenzia uno stile di facilitazione basato su segnali minimi di ascolto attivo. Nel turno 3, il facilitatore segnala il riconoscimento della risposta positiva dei bambini alla sua precedente domanda. A questo segnale fa seguito una narrazione di M5 riguardante il nonno e la vita oltre la morte, che riceve un nuovo segnale di riconoscimento da parte del facilitatore, accompagnato da un sorriso (turno 5). Al turno 7, il facilitatore invita F3 a contribuire, quindi segnala attivamente il suo ascolto (turno 9) e per una terza volta il riconoscimento del contributo, accompagnato da una conferma (turno 11). Un quarto segnale di riconoscimento è prodotto al turno 16. Al turno 18, un altro breve segnale di riconoscimento è subito seguito da un invito a contribuire. Nei turni successivi, si alternano ancora segnali di riconoscimento (turni 22, 23, 32) a segnali di continuazione (turni 24, 26, 28, 30). Questo tipo di segnali è funzionale a una conversazione fluida, nella quale diversi bambini prendono la parola, per narrare o segnalare accordo, senza che sia necessaria una promozione più significativa da parte del facilitatore.

Estratto 34

1. FAC: e invece ma possono servire le fotografie a ricordare le persone?
2. Alcuni: sì
3. FAC: **ah ho capito**
4. M5: mia nonna mi raccontava che q- che se ti comportavi bene nella vita dopo o nella vita se ti comportavi bene an- l'anima uscì- usciva e potevi incontrare le tue persone più care ma invece se ti comportavi male rifacevi tutta la vita e io mi voglio comportare benissimo perché non voglio rifare tutta quanta la scuola
5. FAC: **ah ho capito ((sorridente)) [ho capito**
6. ?: [neanche io
7. FAC: sentiamo lei che vuole intervenire sull'argomento sull'argomento della fotografia e della memoria

8. F3: no è che volevo dire [che
 9. FAC: [sì
 10. F3: io sono d'accordo con M5
 11. FAC: **ho capito (.) va be[ne**
 12. F7: [anch'io voglio dire una cosa
 13. FAC: sentiamo te
 14. F7: che sono d'accordo con M5
 15. M1: ecco visto
 16. FAC: **ho capito**
 17. M1: (?)
 18. FAC: **sì** e: tu cosa vuoi dire?
 19. M2: io invece sono d'accordo con M5 [e M1
 20. FAC: [ma che cosa perché
 21. M2: perc[hé
 22. FAC: [**ah M5 e M1 tutti e due**
 23. M2: sì
 24. FAC: **o[k sì ok**
 25. M2: [perché io quando mio nonno è morto (?) sento la sua presenza
 26. FAC: **ah**
 27. M2: che mi sta accanto, mi aiuta,
 28. FAC: **ah**
 29. M2: e io credo dopo che ha (.) quello che ha detto ora M5 che se ti comporti male la rifai come ti dà che ti dà un'altra possibilità
 30. FAC: **ok**
 31. M2: se o se o se ti comporti bene e Dio ti accoglie nel suo:
 32. FAC: **ok [bene**
 33. M2: [quello mi è piaciuto tantissimo

La complessità del contesto inglese è ben rappresentata dall'estratto 6.3. Per alcuni aspetti le azioni di facilitazione sono simili a quelle dell'esempio 6.1. Tuttavia, un'importante caratteristica è qui la complessità di turni specifici, che funzionano come punti di riferimento per lo sviluppo della facilitazione.

Nell'estratto 35, M2 racconta la storia del suo incontro con i suoi cugini a un matrimonio (turno 1). Con un segnale di riconoscimento, la facilitatrice dimostra interesse per questa storia (turno 2, "oh wow"), poi commenta i possibili comportamenti negativi dei cugini. Il bambino continua a raccontare e la facilitatrice pone una domanda chiusa per verificare un dettaglio (turno 4), poi una domanda aperta sui sentimenti (turno 6), che è seguita dall'espressione del bambino. La facilitatrice propone una formulazione come esplicitazione, poi pone un'altra domanda, concentrando l'attenzione sui sentimenti del bambino (turno 8). Al turno 10, la facilitatrice propone una breve storia personale, quindi il bambino continua a raccontare. La facilitatrice pone un'altra domanda chiusa sui sentimenti (turno 12), poi propone un commento e invita i compagni a raccontare storie sui fantasmi sentite dai loro parenti (turno 14). F2 prende la parola, seguendo questo invito (turno 15) e la facilitatrice propone un commento sulla paura, raccontando quindi una storia personale (turno 16). Al turno 17, M3 racconta un'altra storia di

paura che la facilitatrice formula con un'esplicitazione, seguita dall'affermazione del bambino su un ulteriore dettaglio (turno 18). Rispondendo all'invito della facilitatrice (turno 10), M4 e M5 si auto-selezionano e raccontano altre storie di questo tipo (turno 21 e 22). Il turno 23 è complesso: la facilitatrice prima commenta i ricordi della paura, poi pone una domanda sulla paura specifica di trovare qualcuno nell'armadio, raccontando una storia personale su questa paura, infine sembra voler chiudere l'interazione. Tuttavia F3 aggiunge una storia, riprendendo in questo modo la narrazione (turno 24) e al turno 25 la facilitatrice commenta il tema generale delle storie di paura, promettendo di parlarne di nuovo la volta successiva, ma aggiungendo anche un'apprezzamento per tutti i contributi dei bambini (Le vostre memorie sono così vaste e le emozioni legate alle vostre foto che avete iniziato a raccontarci un sacco di cose che condividiamo), ringraziamenti ripetuti e una domanda finale sulla volontà di portare nuove fotografie la volta successiva. Dopo la conferma di un bambino, saluta i bambini e ringrazia di nuovo.

Esempio 35

1. M2: quel giorno, ho incontrato uno dei miei cugini (?) e lui è venuto al matrimonio. A lui non piacevo molto ma tipo ogni volta che mi avvicinavo lui mi graffiava in faccia
2. FAC: **oh wow, alcuni cugini a volte fanno così quando sono più piccoli**
3. M2: e c'era (..) mi ricordo che mio cugino più grande giocava a cricket, lui aveva messo in giro la voce che aveva incontrato uno dei giocatori famosi, un famoso giocatore di cricket e poi lo avevo incontrato e mi aveva fatto fare delle cose, tipo mi aveva fatto fare delle cose che io non volevo fare, come andare nei negozi (?) e mi aveva mostrato delle foto di quando ero piccolo e mi aveva fatto sentire in imbarazzo
4. FAC: **eri molto piccolo?**
5. M2: sì
6. FAC: **e cosa fai (..) quando riguardi questa foto come ti fa sentire, ad esempio pensare al tempo trascorso insieme con la famiglia, le generazioni?**
7. M2: adesso siamo divisi, siamo in paesi diversi. Il mio altro cugino (?) tipo a volte piango per questo perché non li incontro mai. Incontro i miei nonni ogni cinque anni. Quando li ho incontrati quest'anno, l'anno scorso, ero così emozionato e ho continuato tipo a seguirli e dormivo con loro, ma quando sono andato via gli si è spezzato il cuore
8. FAC: **non volevano lasciarti, sì. Posso chiederti perché dormivi con loro, era per sentirli vicini e stare con loro?**
9. M2: sì
10. FAC: **io di solito dormivo con mia nonna quando ero piccola**
11. M2: mia nonna lei è (..) beh, quando ero in Afghanistan, avevamo questa casa, mio cugino mi aveva detto che era infestata dai fantasmi e in una delle (?) loro avevano messo le loro mani (?) in una delle immagini e mi avevano detto tipo c'è un fantasma e era apparsa una mano
12. FAC: **quindi, volevi dormire con tua nonna per essere al sicuro?**
13. M2: ((gesticola con le mani)) (?) nella casa nuova che avevamo (..) mio fratello mi

aveva anche raccontato delle storie per bambini, delle storie di fantasmi che perché c'erano tipo delle borse di plastica che coprivano il loro terrazzo (?) e lei mi aveva raccontato che, mi aveva raccontato che lo coprivano perché al fantasma non piace attraversare il terrazzo

14. FAC: **quindi, un sacco di storie spaventose sui fantasmi. A qualcun altro i nonni, i fratelli o i cugini raccontavano storie di fantasmi?**
15. F2: ((stando in piedi, le mani sulla sedia della bambina davanti)) mio cugino, mio cugino quando ero a casa di mia nonna mi raccontava, c'erano tutti i miei cugini, e di notte mentre dormivamo tutti mio cugino più grande ci raccontava storie di paura e poi quando andavamo a dormire io non riuscivo a smettere di pensarci
16. FAC: sì, è abbastanza spaventoso vero quando senti (..) specialmente di notte, le cose diventano un po' spaventose di notte quando le luci sono spente, vero? **Io so che a volte mi spavento un po'. Devo usare una luce di sicurezza per sentirmi più al sicuro, così posso vedere cosa succede**
17. M3: quando ero a casa di mio cugino, ha raccontato a mio fratello perché lui vive di fronte a un bosco, e ha raccontato a mio fratello che c'era un uomo chiamato Bear Man nel bosco, quando era piccolo. Quindi, poi quando lui è andato fuori che era buio ha iniziato a piangere. E c'era un'altra volta, era forse un mese fa. Mia sorella odia Michael Jackson per le voci su tutto quello che ha fatto, e lui era seduto vicino alla finestra quando era buio fuori e mio cugino ha messo la musica e ha urlato, e ha detto che c'era Michael Jackson dietro di lei e lei si è spaventata molto
18. FAC: quindi, lei si è spaventata tantissimo
19. M3: sì e lei ha tipo 13 anni, quindi
20. FAC: quindi, altre storie di paura
21. M4: beh, praticamente quando avevo circa cinque o sei anni mentre stavo dormendo nel mio letto mi hanno detto c'è un uomo sotto il tuo letto. C'era un telefono, stava suonando e io ho saltato e sono corso da mia mamma e le ho detto mamma, mamma c'è un uomo sotto il mio letto. E poi ho dovuto dormire con mia mamma perché avevo paura e poi quando mi sono addormentato e lei mi ha portato a letto
22. M5: ((sorridente)) Dunque, quando ero molto piccolo mio papà raccontava queste, non di paura, ma su un serpente che veniva a casa nostra, diceva che sarebbe venuto per me, quindi io stavo vicino a lui sempre e quando sono cresciuto non allora gli credevo veramente
23. FAC: **sì, non è strano come abbiamo queste memorie e queste paure e non sai se crederci o no, è un po' spaventoso. Qualcuno ha mai pensato che c'era qualcuno nel suo armadio? A volte, quando ero piccola, guardavo nel mio armadio per essere sicura che non c'era nessuno dentro, non c'era mai nessuno dentro ma mi spaventavo a volte. Tornerò a incontrarvi la prossima settimana, se vi va bene**
24. F3: quando ero piccola, mia zia, perché avevo questi due armadi vicino al mio letto uno per parte, aveva dei dipinti sopra, quindi mia zia diceva che era (?). Quindi, quando dormivo di solito lasciavo gli armadi aperti, erano di fronte a me. Quindi, quando andavo a letto di solito guardavo gli specchi e urlavo e andavo sotto il piumone e prendevo la mia torcia per vedere se c'era qualcosa là e tornavo a letto (?) vedere di nuovo (..) il mio piumone
25. FAC: **sapete cosa penso un sacco di persone lo fanno a volte, si spaventano un po' quando le luci si spengono. Penso che possiamo parlare di questo la prossima volta che torno, questo che state condividendo è un tema vasto, tutte queste storie di fantasmi, tutto da questa foto. Come avremmo potuto**

sapere che avremmo iniziato a parlare di fantasmi e storie di fantasmi tutto partendo da una foto come questa. Le vostre memorie sono così vaste e le emozioni legate alle vostre foto che avete iniziato a raccontarci un sacco di cose che condividiamo. Quindi, grazie mille e se volete portare delle foto per la prossima settimana e se avete fatto una foto che volete portare, va bene. Quindi, grazie mille e diciamo grazie per aver condiviso oggi, grazie, ben fatto ragazzi, grazie, grazie e grazie per la videoregistrazione ((applausi)). Quindi, volete portare qualche foto la prossima settimana? ((Applausi))

26. M?: io

27. FAC: portale tutte allora, non vedo l'ora di vederle, grazie

Materiali Formatore Modulo 7: Gestione del Conflitto/Problemi di Facilitazione

- 1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 7**
- 2. Trascrizioni e Analisi delle Trascrizioni**

1.Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 7

Nella facilitazione delle interazioni in classe, sono due i modi in cui i conflitti possono sorgere:

1) il conflitto può essere uno degli oggetti delle narrazioni; 2) il conflitto avviene nell'interazione, generalmente come divergenza tra bambini. La facilitazione dovrebbe includere la gestione di queste situazioni. Quando sono parte di una narrazione, i conflitti dovrebbero essere oggetto dell'interesse del facilitatore in vista di ulteriore espansione e discussione. Quando accadono come divergenze tra bambini, i conflitti dovrebbero essere gestiti.

Tuttavia, la facilitazione è intrinsecamente basata su, e interessata a promuovere, la comunicazione cooperativa, piuttosto che essere specializzata nella gestione dei conflitti. La facilitazione ha lo scopo di promuovere l'agentività e non è ben attrezzata per gestire relazioni conflittuali. Tuttavia, d'altra parte, cioè all'interno delle teorie sulla mediazione del conflitto, l'uso di azioni facilitative non è sconosciuto. La teoria della mediazione trasformativa (Bush & Folger, 1994), per esempio, include la facilitazione dell'empowerment delle parti nel definire le questioni e decidere, in modo che le diverse prospettive possano arricchire la comunicazione. La teoria della mediazione narrativa (Winslade & Monk, 2008) include la facilitazione della produzione di narrazioni, che dà voce alle storie in prima persona delle parti supportando così nuove relazioni. Dunque, i mediatori sono invitati a usare la facilitazione per "trasformare le narrazioni conflittuali in una narrazione emergente, co-creata e collaborativa" (Stewart & Maxwell, 2010, p. 77). Entrambe le teorie, la prima basata sull'empowerment e la seconda

basata sulla produzione delle narrazioni, necessitano la facilitazione dell'agentività dei partecipanti.

Negli esempi che seguono, vedremo come le narrazioni del conflitto e i conflitti che emergono nella classe sono stati gestiti dai facilitatori. Il nascere di conflitti è fortemente dipendente dal contesto scolastico e dai modi di facilitare. Le narrazioni dei conflitti e i conflitti interazionali sono stati assenti nel contesto inglese, molto rari nel contesto tedesco e molto più frequenti in quello italiano. Una possibile spiegazione è che i conflitti sono più frequenti nelle scuole italiane incluse nel progetto. Tuttavia, la spiegazione non è supportata dalla ricerca di sfondo, che era basata sulle percezioni dei bambini.

Facilitazione come mediazione

Nel contesto italiano, i facilitatori hanno provato a mediare durante le narrazioni sul conflitto e i conflitti interazionali. Gli estratti che seguono sono parti di lunghe conversazioni. Mentre è impossibile riprodurre queste conversazioni, gli estratti possono mostrare come i facilitatori coinvolti hanno gestito le narrazioni e le situazioni conflittuali.

La prima conversazione riguarda una narrazione del conflitto che è stata promossa da un video, nel quale M1 descrive una foto scattata nella sua città di origine (nel sud Italia). Questa foto riguarda un fiore rosso e M1 dice che il rosso è il suo colore preferito. In questa introduzione del video, il facilitatore evidenzia la scelta del colore chiedendo a M1 perché preferisce il colore rosso. Il bambino risponde con il termine "sangue", ripetuto due volte (turno 1). Il facilitatore chiede il significato di questa risposta, se perché c'è vita nel sangue oppure perché a M1 piace il sangue. Questa domanda suggerisce che il facilitatore ha compreso che qualcosa di "deviante" può emergere. Questo è confermato dalla risposta di M1 al turno 3: "mi piace picchiare", implicitamente riferendosi alle altre persone. Il facilitatore ripete questa affermazione, produce un segnale di riconoscimento ("okay"), poi invita i compagni a dire se qualcuno è stato picchiato da M1. In questo modo, il facilitatore evita un confronto diretto con M1, chiedendo invece ai compagni riguardo ai suoi comportamenti "problematici". Questa domanda ha la funzione di evitare di etichettare o giudicare una persona come "deviante", e quindi di evitare un'immediata auto-costruzione dell'identità di M1 attorno a questa devianza. Questa domanda può solo ritardare questi effetti, tuttavia può permettere di aprire una narrazione più sfaccettata. Un effetto collaterale (rischio?) di questa domanda è quello di trasformare una narrazione personale in una riflessione collettiva, importando quindi il conflitto nella classe. E questo è quello che accade.

Estratto 36

1. M1: il sangue (.) il sangue
2. FAC: ah il sangue c'è la vita nel sangue eh? O perché ti piace il sangue?
3. M1: no mi piace picchiare
4. FAC: ti piace picchiare ok, qualcuno di voi le ha già prese da lui?

La conseguenza della domanda del facilitatore è una conferma generale del comportamento negativo di M1. In particolare, l'intervento non verbale di M1 lo conferma (turni 7-12). Il facilitatore indirizza due domande a M2: se ha mai reagito a M1 e se pensa che a M1 piaccia picchiare. Al turno 17, il facilitatore ripete la risposta di M2 "non lo so", tuttavia insiste invitando M2 a raccontare della volta che è stato picchiato da M1 (turno 19). M2 lo corregge, evidenziando che è stato picchiato diverse volte. Questa affermazione viene riconosciuta dal facilitatore al turno 22. Al turno 24, M1 interviene per evidenziare che si trattava di due persone, riferendosi a un episodio specifico, anche se non esplicitato. Il facilitatore ignora questa interruzione e continua a chiedere a M2 il motivo del comportamento di M1 mediante una domanda chiusa (turno 25). Infine, M2 fornisce una risposta, che evidenzia il comportamento casuale e umorale di M1, risposta immediatamente rifiutata da M1 (turni 26-29).

5. Alcuni: sì
6. FAC: eh?
7. M2: ((alza la mano))
8. M?: tutti
9. FAC: te le hai prese?
10. M2: ((annuisce))
11. FAC: non hai mai reagito
12. M2: ((scuote la testa))
13. M1: cioè non le han mai prese ((nomi))
14. M3: (?)
15. FAC: ma secondo te perché gli piace picchiare?
16. M2: non lo so
17. FAC: non lo sai
18. M2: no
19. FAC: non ti sei posto il problema però non hai reag- ce la vuoi raccontare quella volta hai voglia?
20. M2: ma quelle: [quelle volte
21. M?: [quelle volte
22. FAC: ah più di una volta
23. M2: sì (?)
24. M1: erano erano in coppia uno e due ((indicando))
25. FAC: ma secondo te lui si diverte così oppu[re
26. M2: [sì si sveglia e dice: vengo a scuola e picchio

27. FAC: ah
 28. M9: °(?)°
 29. M1: no! non è così

Il rifiuto di M1 apre una nuova fase dell'interazione, nella quale M1 e M2 iniziano a discutere, con il coordinamento del facilitatore sotto forma di feedback rivolto a M1, cioè la ripetizione della sua affermazione in forma interrogativa (turno 30). M2 e M1 confermano i loro punti di vista divergenti, senza una sostanziale spiegazione. Il facilitatore supporta il contributo di M1 con una breve esplicitazione ("cioè non lo fai"), che tuttavia non promuove la sua espressione (turno 33). Al turno 35, il facilitatore insiste nel trovare una spiegazione, rivolgendosi direttamente a M1. Dal momento che M1 continua a rispondere in modo incerto, il facilitatore produce uno sviluppo, suggerendo l'irritabilità contingente come possibile spiegazione (turno 37). M1 inizia a parlare in sovrapposizione con M2. Entrambi i bambini invitano l'altro a parlare per primo, e in particolare M1 insiste nell'invitare M2. Si potrebbe osservare che M1 sta tentando di evitare una spiegazione diretta. M1 insiste nel supportare la sua idea che il comportamento di M1 oscilla in modo casuale tra l'aggressività e l'amicizia. M1 non sembra molto soddisfatto, ma viene interrotto da M8, che lo invita ad ascoltare M2. Il facilitatore conclude il turno sospeso di M2 con una formulazione sul bisogno contingente di M2 di sfogarsi fisicamente (turni 51 e 53), confermata da M2 (turni 52 e 54).

30. FAC: e non è così?
 31. M2: se[condo me è così poi
 32. M1: [no per- boh non so (.) cioè non cioè non mi sveglio a dire: ah oggi picchio per esempio: ((guardandosi intorno))
 33. FAC: cioè non lo fai
 34. M1: e: (.) cioè
 35. FAC: ma c'è qualcosa che ti: spinge a: comportarti così?
 36. M1: eh boh cioè
 37. FAC: a[d esempio quando sei più nervoso
 38. M1: [quando:
 39. FAC: oppure quando
 40. M1: [cioè quando
 41. M2: [cioè a volte
 42. M1: vai vai
 43. M2: vai vai
 44. M1: vai
 45. M2: a volte cioè ci son dei giorni in cui (.) boh gli vie- viene lì nel tuo banco e ti picchia e altri in cui
 46. M1: beh [tu (che cosa)
 47. M2: [ti è molto amico:
 48. M1: aspetta tu cosa (?)?
 49. M8: ma gli hai appena detto di parlare lascialo parlare
 50. M2: è molto amico: tipo: ti viene lì, ti sta vicino, ti dà un pezzo di merenda, parla,

- ((allarga le braccia)) e [a volte
 51. FAC: [però ci sono dei momenti in cui invece ha bisogno di:
 52. M2: sfogarsi
 53. FAC: di sfogarsi fisicamente cioè invece di ascoltare la musica e rilassarsi lui si sfoga
 menando
 54. M2: sì

La conversazione continua per un po' in questo modo, senza portare M1 a ulteriori spiegazioni del suo comportamento aggressivo. La conclusione dell'incontro lascia la conversazione irrisolta. Dunque, più tardi lo stesso giorno, durante un secondo incontro, il facilitatore si focalizza sul punto irrisolto. Ai turni 1 e 3, riassume l'osservazione dell'oscillazione di M1 tra comportamento aggressivo e amichevole. M1 conferma questo riassunto (turni 2 e 4). Poi il facilitatore ricorda la domanda sul "perché" e chiede se i bambini hanno mai parlato assieme di questa cosa (turno 5). M1 sostiene che ne hanno parlato diverse volte, ma i suoi compagni sono dubbiosi su questa interpretazione. Al turno 11, il facilitatore suggerisce che dovrebbero conoscere il significato del comportamento di M1, se ne hanno parlato. M7 commenta che non è stato utile parlarne. Al turno 13, il facilitatore riformula questa risposta chiedendo se lo hanno mai capito. Il problema del comportamento casuale continua a essere l'unica possibile spiegazione, insieme con l'inutilità del tempo speso a discuterne (turno 17). Al turno 19, il facilitatore riformula il punto mediante un'esplicitazione della conoscenza del problema nella classe, che viene confermata.

1. FAC: allora loro lamentano che te usi spesso le mani
2. M1: sì
3. FAC: però invece delle volte sei un ragazzo: tranquillo, un amico piacevole, no?
4. M1: mh mh
5. FAC: e la loro domanda è perché? (.) non ne avete mai parlato insieme?
6. M?: eh!
7. M?: sì
8. M1: poche [volte
9. M?: [sì (?)
10. M?: poche?
11. FAC: beh se ne avete parlato allora lo sapete
12. M7: però non è mai servito
13. FAC: non avete mai capito?
14. M11: cioè a- all'inizio sembra che gli importi poi dopo un giorno ((gesticola))
15. FAC: no ho capito magari e:
16. M?: va a minuti
17. M4: poi abbiam per[so un'ora di francese per stare a parl[are di tutto quello che [°(è successo)°
18. M?: [va a minuti [va beh (??)
19. FAC: [quindi è un argomento che avete già trattato
20. M?: sì
21. M?: sì

Il facilitatore si rivolge nuovamente a M1 con una domanda chiusa per sapere se gli piace parlare del suo comportamento aggressivo (turno 2). Dopo una breve esitazione, M1 risponde positivamente. In seguito, il facilitatore chiede se pensa che parlare possa modificare il suo comportamento (turno 23). M1 è incerto e il facilitatore riconosce questa incertezza. Infine, M1 indirettamente rivela un motivo del suo comportamento, dicendo che alcuni compagni di classe lo irritano (turno 27). Questa affermazione viene ripetuta dal facilitatore, per evidenziare l'attenzione verso questo sviluppo della conversazione (turno 28). Nei due turni che seguono un contrasto sembra sorgere tra il dissenso non verbale di un bambino (turno 29) e il suggerimento di M1 che questo dissenso nasconda la colpa (turno 30, "per esempio te"). Il facilitatore produce una formulazione, che sembra un'esplicitazione ma è piuttosto uno sviluppo seguito da una richiesta di conferma, che suggerisce che ci sono cose che sono irritanti dal punto di vista M1, piuttosto che oggettivamente (turno 31). Il facilitatore interrompe il breve contrasto tra M1 e M2, per formulare una domanda più precisa su cosa disturba M1 quando reagisce aggressivamente (turno 37). M1 risponde che trova irritante l'essere chiamato "sfigato". Dopo il segnale di continuazione del facilitatore, M1 porta come esempio di irritazione M6 (turno 40). Il facilitatore suggerisce che il modo di rivolgersi a M1 può essere basato su un'irritazione contingente verso di lui (turni 41 e 43).

22. FAC: eh? ma ti piace parlare di questa cosa?
 (..)
23. M1: sì
24. FAC: eh? (..) ma pensi che: questo possa modificare il tuo comportamento oppure no?
25. M1: e: boh
26. FAC: non lo sai
27. M1: ((schiocca la lingua)) (..) poi cioè alcuni qua provocano
28. FAC: pr[ovocano
29. M?: [mh:!
30. M1: per esempio te
31. FAC: cioè ci sono delle cose che per [te sono provocatorie no?
32. M1: [(S.)
33. M2: non sempre
34. M1: non dico sempre [alcune volte
35. FAC: [posso: cos'è che quali sono le cose che per te son
 provocatorie?
36. M1: cioè boh cioè per esempio (..) allora
37. FAC: cioè c'è qualcosa che ti ti disturba quando reagisci?
38. M1: che: uno che mi dice sei uno sfigato
39. FAC: ah
40. M1: per esempio: M6, (..) e[:
41. FAC: [beh uno magari ti dice sei uno sfigato perché:: ti vuole

42. M1: ((annuisce guardando M6))
 43. FAC: non so è arrabbiato [con te

Nella prima fase dell'estratto 36, il facilitatore promuove la riflessione dei bambini con qualche domanda aperta sul problema, co-costruendone con loro il significato, finché non viene identificato un modo di comunicare. Questa promozione funziona bene nell'attivare una lunga conversazione tra i bambini, i loro contributi autonomi e la riflessione collettiva. Nella seconda fase, il facilitatore evidenzia gli aspetti più importanti di questa conversazione e dei contributi dei bambini: (1) la riflessione collettiva sui problemi; (2) la condivisione di modi di risolvere i problemi; (3) la ricerca di un modo di partecipare produttivamente, piuttosto che trovare le responsabilità negative degli interlocutori; (4) la partecipazione autonoma nella discussione, senza essere giudicati.

Evitare e ignorare i conflitti

Nel contesto tedesco, a differenza di quello italiano, i conflitti sono stati evitati o ignorati, per privilegiare la produzione scorrevole di narrazioni. Da un lato, evitare o ignorare i conflitti può essere considerato un modo positivo di agire, dato che non li enfatizza. Dall'altro lato, i conflitti che non vengono gestiti possono diventare o rimanere problemi irrisolti nella classe. Specifici conflitti possono essere considerati sintomi di problemi relazionali importanti e invisibili, che nel lungo periodo possono distruggere le relazioni positive nella classe. Evitare la loro gestione può sembrare una buona soluzione per la continuità contingente della facilitazione, ma può essere una prospettiva negativa per la classe in generale.

Evitare e ignorare i conflitti sono state strategie adottate nel contesto tedesco nei pochi casi in cui sono diventati visibili dei conflitti.

Problemi di facilitazione

Durante il progetto SHARMED sono emersi due tipi di problemi di facilitazione. Il primo tipo di problema è l'aumento dell'autorità epistemica dei facilitatori (cioè del diritto di detenere la conoscenza) che può sminuire l'autorità epistemica dei bambini e quindi i loro diritti di costruire conoscenza, aspetto fondamentale dell'agency. I facilitatori possono aumentare la loro autorità epistemica dirigendo le conversazioni, invece che coordinarle.

Il secondo tipo di problemi riguarda le difficoltà dei facilitatori nel promuovere l'agency dei bambini quando non si concentrano a sufficienza su contributi e narrazioni dei bambini, oppure perdono delle opportunità di promuovere le loro narrazioni.

I modi di prestare attenzione alle narrazioni dei bambini e di prendere sul serio i loro contributi sono evidenti in molti esempi di facilitazione efficace, quando i facilitatori mantengono vivo l'interesse dei bambini, prestano attenzione in modo sistematico ai loro contributi e continuano a promuovere il dialogo in classe.

Nell'estratto 37, dopo aver attirato l'attenzione dei bambini (turno 7), il facilitatore invita M1 a ripetere la sua domanda (turno 9) e, dopo questa ripetizione, a spiegare bene, mostrando così una mancanza di soddisfazione (turno 11). Al turno 14, il facilitatore invita gli altri bambini ad aspettare la riformulazione di M1. Infine, al turno 16, il facilitatore stesso fornisce una risposta alla domanda riformulata di M1. Questa azione impedisce al destinatario della domanda (M4) di valutare se la domanda è sufficientemente chiara e tratta il contributo di M1 come non chiaro e inefficace.

Estratto 37

1. FAC: anche questa persona oppure no? Tu ti ricordi di lui?
2. M4: ((annuisce))
3. FAC: ah
4. M4: mi ricordo benissimo
5. FAC: ah ah
6. M1: ma quel bambino è morto?
7. FAC: **no [scusa scusa scusate**
8. [((sovrapposizioni))
9. FAC: **no toglì ripeti la domanda che non ho non abbiamo sentito**
10. M1: è morto quel bambino? Ho detto
11. FAC: **no dai allora spiegagli bene**
12. M4: non ho capito cosa ha detto
13. M12: no vuole dire [che è morto
14. FAC: **[aspetta lascia che dica lui per piacere**
15. M1: è morto quel bambino o quel ((andando a indicare)) persona?
16. FAC: **è morto il papà del bambino**
17. M4: eh

Nell'estratto 38, il facilitatore non sostiene la narrazione di F6, nel tentativo di collegare la sua storia con la sua esperienza personale. Dopo alcune domande sulle origini di F6, il facilitatore sviluppa la narrazione del luogo di nascita della bambina affermando che è vicino a casa sua (turno 12). L'insegnante ripara questa deviazione chiedendo più dettagli sulla storia di F6 (turni 13 e 15).

Estratto 38

1. FAC: abbiamo un'altra (.) ti piace mangiare a te? ((riferito a F6 con la mano alzata))
2. F6: sìhh
3. FAC: e che cosa in particolare?
4. F6: il sushi anche se in realtà non è cinese
5. FAC: perché tu sei cinese
6. F6: sì
7. M9: io l'ho mangiato
8. FAC: ma sei nata in Cina?
9. F6: no sono nata qui in Italia a ((città))
10. FAC: a ((città))?
11. F6: sì
12. FAC: **[quindi vicino più vicino a casa mia**
13. T: **[e poi?**
(.)
14. F6: ((sorridente))
15. T: **è nata sei nata a ((città)) poi?**
16. F6: e: quando tipo avevo tipo: un anno sono andata in Cina,
17. FAC: ah
18. F6: ci sono rimasta tipo due o tre anni, (.) e: quando dovevo ritornare cioè dovevo ritornare in Italia e sono andata in autobus insieme a mia sorella e poi c'era un uomo che non conoscevo e io ho chiesto ma chi sei te? E poi lui mi ha detto sono tuo padre hh

Riassunto

In questo modulo abbiamo visto alcuni modi di gestire i conflitti. Innanzitutto, abbiamo visto forme di mediazione, basate su: (1) inviti a riflettere sulle accuse per evitare che diventino giudizi e per creare una riflessione sulle diverse prospettive come costruzioni sociali; (2) presentazione di una storia personale come modo di scoraggiare conflitti improduttivi, senza accusare nessuno; (3) gestione della riflessione, lasciando spazio ai bambini con una conclusione esplicita sui vantaggi di questa riflessione. In secondo luogo, vi sono alcuni modi di evitare e ignorare i conflitti, che possono favorire la facilitazione nella situazione contingente, ma che lasciano i conflitti non gestiti, con possibili conseguenze negative nella classe, inclusa la marginalizzazione di alcuni bambini.

I conflitti sono un tema molto delicato per la facilitazione, dal momento che la letteratura mostra che la loro gestione richiede abilità importanti e complesse. Sembra impossibile trasformare la facilitazione in gestione del conflitto, e in particolare in mediazione del conflitto. Tuttavia, non è impossibile per i facilitatori utilizzare alcune forme di mediazione quando sorgono conflitti. L'alternativa di evitare o ignorare i conflitti sembra più rischiosa per le relazioni nella classe.

Materiali Formatore Modulo 8: Narrazioni Interculturali

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 8
2. Trascrizioni e Analisi delle Trascrizioni

1. Note del Facilitatore alle diapositive del Modulo 8

Questo modulo riguarda le narrazioni delle culture, tra cui le narrazioni delle differenze culturali, nelle quali diverse culture vengono confrontate, poche narrazioni eurocentriche che evidenziano il primato della cultura dei paesi di immigrazione, le narrazioni sulle identità, che includono le identità ibride e incerte, le narrazioni in cui la cultura è messa in discussione sulla base di interessi e bisogni personali.

Sebbene il progetto SHARMED sia stato realizzato in classi cosiddette “multiculturali”, intese come luoghi in cui bambini di diverse origini e paesi si incontrano e studiano insieme, le narrazioni della cultura non sono state generalizzate. Al contrario, sono state molto meno frequenti delle narrazioni personali o famigliari. Dal momento che i bambini erano autonomi nello scegliere le foto e le narrazioni, non hanno scelto necessariamente di presentare temi “culturali” (o etnici). Le narrazioni su temi culturali sono state molto più frequenti nel contesto italiano che in quello inglese, e quasi del tutto assenti in quello tedesco. Queste differenze dipendono in parte dalla facilitazione, in parte dal contesto, e in parte dall’interesse mostrato dai bambini nei diversi paesi.

Un’importante nota preliminare riguarda quello che abbiamo trattato nella Parte 1, sulle “piccole culture”. Le narrazioni che descriveremo e commenteremo sono considerate qui come produzioni contingenti nelle specifiche interazioni in classe. Esse sono costruite attraverso queste interazioni, piuttosto che essere componenti essenziali delle personalità dei bambini. Il modo in cui i facilitatori hanno agito come co-narratori di queste narrazioni è particolarmente importante, come vedremo commentando gli esempi. Questo dovrebbe scoraggiare dal pensare che i contenuti di queste narrazioni sono “vera vita culturale”. Questo non significa che i contenuti siano “falsi”, ma che sono selezioni contingenti, che sarebbero probabilmente diverse in altri contesti, con altri interlocutori, e soprattutto in altre condizioni interazionali. L’interesse di questo modulo risiede nel modo in cui la dimensione narrativa può promuovere alcune rappresentazioni di temi culturali, portando alla costruzione sociale di differenza e identità.

Narrazioni delle culture

In quasi tutti i casi, le narrazioni delle culture sono state originate dalle domande dei facilitatori che espandevano le affermazioni dei bambini. Sono state molto più frequenti nel contesto italiano che negli altri.

Nell'estratto 39, il facilitatore formula una domanda aperta per espandere il significato della festa menzionata da M4 (che ha detto che le sue origini sono di Santo Domingo), dopo una breve conversazione sulle relazioni affettive tra il bambino e sua nonna. Al turno 1, il facilitatore chiede il significato di "festa latina", poi propone alcuni sviluppi in tono interrogativo, introducendo il divertimento e la musica (turni 3 e 5), ricevendo delle conferme. Al turno 7, il facilitatore chiede se questo tipo di festa può essere condivisa da "noi" (cioè gli italiani), intesi come latini in modo diverso. La comparazione tra italiani e latini (come americani) viene promossa dal facilitatore. Il bambino conferma che italiani e latini hanno qualcosa in comune, poi il facilitatore chiede cosa c'è invece di diverso (turno 9). Alcuni secondi di silenzio mostrano che il bambino è incerto, poi risponde "più divertimento". Questa affermazione viene sviluppata dal facilitatore come più interesse nel divertirsi (turno 11), e il bambino conferma. Il facilitatore rivolge alla classe un nuovo sviluppo, che evidenzia che gli italiani sono meno attivi nel divertirsi e alcuni bambini confermano (turno 13). Ai turni 18 e 20, M3 prende la parola per sottolineare che sua madre è cubana, ma lui non ha così tanta voglia di divertirsi. Il facilitatore sviluppa anche questo turno, suggerendo che la mamma di M3 è sempre felice e ha sempre voglia di divertirsi (turno 21) e M3 conferma.

Estratto 39

1. FAC: e quando prima parlavi di (.) una festa latina no? Questa cosa de- per te che cos'è il: essere latini?
(..)
2. M4: FESTA:! ((alzando le braccia))
3. FAC: divertimento?
4. M4: sì
5. FAC: musica?
6. M4: sì

7. FAC: e secondo te non: non è una cosa che accomuna anche noi che non siamo latini? [o meglio siamo latini anche noi ma (.) in maniera diversa
8. M4: [((annuisce)) sì
9. FAC: in che cosa trovi che ci sia differenza?
(2.0)
10. M4: più divertimento
11. FAC: cioè voi sentite più: [voglia di divertirvi
12. M4: [sì sì
13. FAC: ah (.) quindi noi siamo un po' più: (.) seduti eh? Loro invece –
14. M?: un po'
15. FAC: è così?
16. alcuni: sì
17. FAC: cioè [hanno (?)
18. M3: [mia madre tipo viene da cuba anche lei
19. FAC: sì
20. M3: però io no cioè non ho tanta voglia
21. FAC: e la mamma come la: come la: che impressione ti fa? Di una persona che vuol sempre: essere allegra, divertirsi?
22. M3: sì

Dopo alcuni turni, nei quali esplora la storia di M3 sui suoi genitori, il facilitatore ritorna al tema dell'essere latini, formulandolo come qualcosa che ha un significato (turno 77). M3 è incerto: riconosce che i comportamenti sono un po' differenti, ma aggiunge anche che i latini sono simili (agli italiani). A questo punto, il facilitatore formula gli italiani come latini (turno 81). Tuttavia, reagendo a questa formulazione, M3 è meno incerto nel dire che la cultura latina è diversa da quella italiana, mentre si pone dal punto di vista di quest'ultima ("dalla nostra") e quindi si distanzia dalla cultura della madre, come aveva fatto anche in precedenza. Il facilitatore ripete l'ultima parte dell'affermazione del bambino mostrando comprensione (turno 85).

77. FAC: ah ok (.) e: quindi ((gesticola)) essere latini ha un suo significato
78. M3: boh mh: non lo so cioè (.) cioè hanno dei comportamenti un po' diversi
79. FAC: mh
80. M3: però sono uguali in genere [cioè hanno solo un comportamento dive[rso

81. FAC: [perché a te ti [anche noi
italiani siamo latini dicono
82. M3: sì ma no: cioè latini che vengon dall’America tutte le persone hanno [(?)
83. FAC: [del sud
America te dici
84. M3: sì la loro cultura è diversa dalla nostra
85. FAC: dalla nostra ok

L’estratto 39 mostra chiaramente che la comparazione culturale tra latini (come americani) e italiani è costruita contingentemente nell’interazione, attraverso la partecipazione attiva del facilitatore, soprattutto mediante le sue formulazioni.

L’estratto 40 riguarda una foto che mostra dei vestiti particolari, portata da F1. L’estratto segue una serie di contributi su una festa in Marocco, e un’iniziativa di M9, che dice che durante questa festa lui prega con sua zia. Al turno 1, il facilitatore chiede se pregare è importante per “voi” dove “voi” è riferito a M9 e sua zia. Il facilitatore pone questa domanda chiusa per chiarire la narrazione precedente di M9, poi commenta che in Italia il modo di pregare è diverso, introducendo così una comparazione culturale. Questo può essere osservato come un commento essenzialista per due motivi: (1) si riferisce al modo di pregare di un intero paese; (2) esclude dall’Italia i bambini musulmani, senza chiedere se loro si considerano italiani. Se questa affermazione viene contestualizzata nello stile generale di questo facilitatore, tuttavia, può anche essere vista come un modo di stimolare la conversazione per espandere il tema della preghiera nell’esperienza dei bambini. Ai turni 6 e 8, F3 sottolinea che in Marocco lei ha visto i suoi nonni con i vestiti della foto. Il facilitatore esplicita questa affermazione (turno 9), poi lascia la parola a F7, che conferma che “noi” (probabilmente la sua famiglia) fa la stessa cosa. Nella sequenza che segue, F1, che ha iniziato la narrazione, conferma l’importanza di pregare nel contesto musulmano. In questa fase, il facilitatore mostra il suo interesse mediante alcune domande per chiarire e l’ascolto attivo (turni 14, 16, 18, 20, 22 e 24).

Estratto 40

1. FAC: e questa cosa della preghiera [è una cosa molto importante per voi?
2. M9: [facciamo un giro
3. Alcuni: sì
4. FAC: perché è un modo di pregare diverso da quello che abbiamo noi: in Italia
5. M9: sì

6. F3: io in Marocco e: so[prattutto i nonni
7. FAC: [arrivo eh
8. F3: li vedo sempre vestiti così ((indica la foto)) con questo abbigliamento
9. FAC: [quindi è abituale
10. F3: [sì
11. M9: [io no (?) ((guarda forse Ins)) ah
12. FAC: c'era la vostra amica che forse voleva aggiungere qualcosa?
13. F7: e: che: è la stessa cosa che facciamo noi nelle feste e prima di uccidere: la pecora
14. FAC: mh mh
15. F7: ci preghiamo: cioè si prende la pecora si mette: a testa in giù, e ci si prega sopra, poi si la si uccide [si taglia
16. FAC: [ma questo questo accade dove? Avete dei luoghi dove si fanno [queste feste?
17. F7: [sì dietro casa
18. FAC: dentro casa?
19. F7: no dietro
20. FAC: ah dietro casa
21. F7: sì
22. FAC: di pure
23. F1: e: vorrei dire che per la preghiera preghiera e noi il venerdì ce l'abbiamo molto importante come voi la domenica
24. FAC: quindi il venerdì
25. F1: sì il venerdì si mangia il cous cous perché è la: è un cibo [proprio
26. M3: [tradizionale
27. F1: sì tradizionale

L'estratto 40, come l'estratto 39, mostra la co-costruzione dei temi culturali, con contributi molto più attivi da parte sia del facilitatore che dei bambini. Mentre il facilitatore espande in modo ambiguo sulle differenze noi/voi, i bambini sono chiaramente coinvolti nella narrazione, mostrando il loro coinvolgimento nel rituale "noi", che è primariamente la famiglia ma con una cultura religiosa più ampia sullo sfondo. Questo coinvolgimento è situato nel contesto della classe e della facilitazione, in cui costruire un'identità collettiva musulmana può essere rilevante per questi bambini.

La religione è l'argomento anche dell'estratto 41. In questo caso, la conversazione riguarda i diversi credo. Al turno 1, il facilitatore chiede se i bambini sono tutti della stessa religione. I bambini rispondono che non lo sono, poi cominciano a dichiarare i loro diversi credo religiosi (turni 4-8), mentre il facilitatore ripete (turno 5).

Estratto 41

1. FAC: ho capito ma qui tutti siete tutti della stessa religione?
2. Molti: no
3. FAC: [quan-
4. M3: [io sono evangelico
5. FAC: quante – tu sei evangelico
6. M3: [sì
7. F10: [io sono cristiana
8. Alcuni: musulmano, cristiano ((sovrapposizioni))

Alcuni turni dopo, M2 dichiara di essere cristiano “puro” al cento per cento e il facilitatore chiede chi non è cristiano. Alcuni bambini musulmani alzano la mano e M6 dice che lui non è religioso (turno 28). Il facilitatore continua a ripetere queste risposte (turni 25 e 31), poi insiste nel chiedere delle diverse religioni (turno 33).

18. M2: io sono cristiano al cento per cento puro
19. M5: hh
20. FAC: cosa sei?
21. M2: sono al cento per cento cristiano
22. FAC: cristiano ma chi è che non è cristiano?
23. Alcuni: ((alzano la mano))
24. M10: ((alzando la mano)) io che sono musulmano
25. FAC: tu sei musulmano
26. ((sovrapposizioni))
27. Ins: [sh sh sh sh
28. M6: [io non ho una religione
29. FAC: come?
30. M6: io non ho una religione

- 31. FAC: tu non hai una religione
- 32. M6: ((scuote la testa))
- 33. FAC: e qualche altra religione? Tu?

Al turno 44, il facilitatore formula una domanda sul credo religioso di una bambina cinese, e questo promuove una breve espansione sul confucianesimo. In seguito, il facilitatore chiede se queste religioni sono molto diverse (turni 52 e 55) e F2 risponde che ogni religione ha le sue regole (turno 55), affermazione ripetuta dal facilitatore (turno 59). Al turno 61, M2 afferma che ogni persona sceglie sulla base della sua razza e il facilitatore corregge razza con religione (turno 62).

- 44. FAC: e tu invece che sei – tu vieni da da dove? (.) i tuoi genitori di dove sono?
- 45. M12: Cina
- 46. FAC: dalla Cina? (.) in Cina che religione che religione: seguite voi?
- 47. M2: Confucio (.) confucianesimo
(.)
- 48. M5: Confucio [il confucianesimo [Confucio
- 49. FAC: [ma [il conf- Confucio?
- 50. M2: esimo
- 51. Ins: sh sh sh s
- 52. FAC: e sono molto diverse queste religioni?
- 53. F2: sì
- 54. F3: no
- 55. F2: ognuna ha le sue regole ognuna ha le sue regole (?)
- 56. M5: e i cristiani pregano Gesù, e i e i cinesi pre[gano Confucio
- 57. FAC: [ho capito
- 58. M2: i cinesi hanno una religione precisa sulle idee
- 59. FAC: cioè ognuno ha le sue[: le sue regole
- 60. M5: [su Confucio [i cinesi su Confucio
- 61. M2: [sì eh in base alla sua
alla sua: razza
- 62. FAC: alla sua religione
- 63. M2: eh
- 64. FAC: ho capito

In questo caso, il facilitatore promuove la manifestazione dei credo religiosi, senza espandere su di essi, ma semplicemente ripetendoli, chiedendo se ci sono differenze e lasciando la parola ai bambini, solo correggendo l'espressione "razza" che suona particolarmente inappropriata nel contesto della conversazione.

L'estratto 42 riguarda un tipo particolare di matrimonio. La mamma di F7 ha "sposato" lo zio di F7, mentre suo padre era in Italia e non poteva tornare al suo paese. La conversazione inizia con la descrizione della foto nella quale, come il facilitatore evidenzia (turno 1), i vestiti sono simili. Dopo che il facilitatore chiede il significato dei vestiti, F7 risponde che significano unità tra i partecipanti; tuttavia aggiunge che questo non è vero perché l'uomo nella foto è suo zio e non suo padre. L'osservazione sulla "finta" unità non è presa in considerazione dal facilitatore. Al turno 7, il facilitatore esplicita il tema dell'unità con una formulazione, poi chiede a F7 cosa ricorda della foto. Questo porta al discorso sul matrimonio, nel quale lo zio di F7 ha sostituito suo padre (turno 7-12). Questa strana situazione viene esplorata dal facilitatore (turno 18), che invita la bambina a spiegare, dato che "noi" abbiamo abitudini differenti. In questo modo, il facilitatore sottolinea una differenza culturale e invita a spiegarla. Nei turni che seguono, il motivo dell'assenza del padre di F7 viene spiegato in riferimento alla sua migrazione.

Estratto 42

1. FAC: ma: la fotografia per quale motivo era stata fatta? Perché vedo che avete degli abiti particolari tutti uguali che cosa raccontaci che cosa significa
2. F7: eh che: siamo uniti, cosa che non è vera perché quello non è mio padre ma è mio zio,
3. FAC: sì
4. F7: e: (.) mettendo i vestiti con lo stesso tessuto, e: (.)
5. FAC: sì
6. F7: sembra che siamo tutt'uno
7. FAC: ah l'idea di avere lo stesso abito lo stesso: tessuto è l'unione
8. F7: ((annuisce))
9. FAC: e e che cosa ricordi di questa fotografia?
10. F7: che era il matrimonio di mia madre
11. FAC: il matrimonio di mia mamma
12. M2: con tuo pa[dre]?
13. FAC: [che si è
14. F7: con mio zio

15. FAC: che si è sposata con tuo zio
16. F7: sìhh
17. M2: quindi [con suo fratello con suo fratello
18. FAC: [questa cosa spiegacela bene perché noi siamo abituati in maniera diversa non la capiamo bene
19. Alcuni: ((commentano))
20. Ins: s[h::
21. F7: [mia mamma si è sposata con mio zio ma mio zio che sarebbe il fratello di mio padre ha preso il posto di mio padre
22. M?: [perché è morto?
23. FAC: [perché e: [cos'era suc-?
24. F7: [perché lui non poteva venire al matrimonio
25. FAC: ok
26. F7: perché non poteva pagare il viaggio
27. FAC: sì perché tuo papà dove si trovava?
28. F7: in Italia

Dopo aver esplorato la migrazione del padre di F7, introducendo così la storia della migrazione della famiglia, il facilitatore esplicita e riassume il contenuto della foto (turno 57), poi sviluppa il punto della necessità di un uomo nel matrimonio (turno 59). Nella sequenza che segue, la conversazione si focalizza ancora una volta sull'esperienza personale della bambina (turni 63-85), promossa dalle domande e dalle formulazioni del facilitatore. Come negli estratti precedenti, il tema culturale viene abbandonato in favore delle storie personali e familiari.

57. FAC: quindi ((indica la foto)) e era al posto di tuo padre non è che si è sposata con tuo zio
58. F7: no
59. FAC: c'era bisogno di una figura maschile
60. F7: ((annuisce))
61. FAC: e [e e
62. F7: [dello stesso::
63. FAC: tu avevi già quattro o cinque anni?
64. F7: sì
- (.)

65. FAC: e come te lo ricordi quel: matrimonio?
66. F7: che tutti lanciavano dei soldi ((mima il gesto)) ahh
67. FAC: lanciavano dei soldi?
68. F7: ((annuisce)) ai miei genitori e questi soldi loro li potevano usare
69. FAC: sì
70. F7: per avere un futuro
71. FAC: quindi li potevano accumulare per il futuro per [fare delle cose belle
72. F7: (((annuisce)) (.)
73. FAC: in futuro ma dopo questo matrimonio dopo quanto tempo sei venuta in Italia?
(.)
74. F7: ((alza le spalle)) sono stata là due mesi
75. FAC: solo due mesi
76. F7: sì
77. FAC: ma: l'importanza di fare un matrimonio prima di venire in Italia (.) da [ti
ha raccontato la mamma
78. F7: [no
no cioè sono nata in Italia poi sono andata in Nigeria ho fatto il matrimonio e
sono ritornata
79. FAC: ah: sei nata in Italia
80. F7: ((annuisce))
81. FAC: e quindi hai dovuto fare questo matrimonio per per diciamo i parenti che
c'erano in in Africa in Nigeria dove abitavano i tuoi genitori
82. F7: ((annuisce))
83. FAC: ((annuisce)) e la mamma ti ha raccontato qualcosa di questa: cerimonia?
84. F7: che la si doveva fare per forza davanti ai miei nonni,
85. FAC: ecco infatti è questo che non capivo

Nell'estratto 43, dopo la descrizione iniziale della vita dei suoi nonni in Romania (turni 1-17) in risposta alle domande del facilitatore, F3 mostra incertezza sulla scelta tra lo stile di vita tradizionale del paese in cui vivono i suoi nonni, da un lato, e la vita di città in Italia dall'altro, discussi ai turni 18-23. Al turno 24, il facilitatore chiede se F3 vuole ritornare in Romania e la ragazza conferma questo desiderio. Nell'ultima parte della sequenza il facilitatore chiede che cosa pensa la mamma della ragazza di questo desiderio (turni 31) e F3 racconta che sua madre tornerà ma la lascerà libera di scegliere. La scelta futura rimane incerta.

Estratto 43

1. FAC: e: i tuoi nonni là cosa fanno?
(..)
2. F3: e: vivono in un paese, [dove
3. FAC: [piccolo?
4. F3: sì sì
5. FAC: mh
6. F3: dove non ci sono macchine,
(.)
7. FAC: come mai?
8. F3: eh perché è un paese piccolo ancora cioè ((fa un movimento all'indietro della mano))
9. FAC: usano: metodi tradi[zionali
10. F3: [sì
11. FAC: ad esempio ci sono i carri
12. F3: sì ((annuisce))
13. FAC: ho capito
14. M11: i cavalli
15. FAC: i cavalli
16. M11: [sì
17. F3: [((annuisce))
18. FAC: e ti piacerebbe vivere: in un posto così?
(..)
19. F3: sì e no (.) cioè da una parte sì perché cioè mi sembra più bello [a parte:
20. FAC: [sì?
21. F3: ((annuisce)) però adesso mi sono abituata alla città
22. FAC: sì? Quindi le cose che ci sono in città ti mancano
23. F3: sì
(.)
24. FAC: **ma l'idea di tornare in Roma- di andare a vivere in Romania ti è ti è mai venuta?**
25. F3: sì
26. FAC: sì?
27. F3: ((annuisce))
28. M11: bello
29. FAC: e i tuoi: chi è rumeno? La mamma?
30. F3: sì
31. FAC: **la mamma cosa ti dice?**
32. F3: che: cioè lei mi: mi lascia scegliere (.) mi dice che: quando diventerò più grande lei andrà a vivere là [e se voglio andar-
33. FAC: [ah lei andrà a vivere là?
34. F3: sì se voglio andare con lei ci vado se no resto qua

Infine, nell'estratto 44, rispondendo alla domanda del facilitatore sulla possibilità di dire che un paese è triste o allegro (turno 1), F7 afferma che persone diverse nello stesso paese possono sentirsi in modo diverso (turno 4). Il facilitatore sviluppa questa affermazione come riguardante lo stato d'animo (turno 6), che F7 conferma, in questo modo privilegiando il punto di vista personale e relativo al modo di sentire, piuttosto che l'appartenenza culturale. A seguire, la conversazione svolta sulla storia personale di F7, con riferimento al paese di nascita, la Nigeria, che viene raccontato con un paese diverso dall'Italia e meno sicuro.

Estratto 44

1. FAC: **ma si può dire di un paese che è triste o allegro?**
2. Some: sì, no
3. M1: no perché comunque: (?) perché comunque [in un paese
4. F7: [no perché qualcuno di quel paese
si può sentire in un modo diverso da come ti senti te
5. M1: eh
6. FAC: **quindi è una questione di stato d'animo non è una questione di paese?**
7. F7: sì
1. Op: però il sole come diceva il tuo amico può aiutare a essere allegri?
2. Molti: sì
3. Op: te ad esempio secondo me vieni da un paese dove è sempre freddo no?
4. F7: no
5. Op: di dove sono i tuoi?
6. F7: della Nigeria
7. Op: della Nigeria che è freddissimo in Nigeria
8. F7: no!
9. Op: sempre nebbia
10. F7: ((si guarda attorno sorridendo))
11. Op: no? Come com'è la Nigeria?
12. F7: è: un posto caldo, (.) con molta sabbia, molti animali, e molti nigeriani
13. Molti: [hhh
14. Op: [ci sono un sacco di nigeriani?
15. F7: eh sì
16. Op: più che a Modena?
17. F7: no è che cioè appena esci e: ci sono tante persone che conosci [del (??)
18. Op: [ma questo
lo dici perché ci sei stata
19. F7: sì
20. Op: ah quindi tu a differenza dei tuoi compagni sei già stata in Nigeria
21. F7: ((annuisce))

22. Op: e: cosa ricordi di dei tuoi viaggi là?
23. F7: e: (..) i miei cugini,
24. Op: mh
25. F7: e: mia zia, (..) e: la mia bisnonna
26. Op: quindi sei stata per trovare questi tuoi parenti
27. F7: ((annuisce))
28. Op: ma hai hanno delle abitudini diverse da da da qui,
29. F7: s:i
30. Op: che ti hanno colpito un po' oppure: trovi che vivere là e vivere qui sia più o meno uguale?
31. F7: no
32. Op: è molto diverso?
33. F7: sì
34. Op: hai voglia di raccontarci qualcosa per farci conoscere
35. F7: ((annuisce))
36. Op: ((annuisce))
37. F7: e: di là in Nigeria, è un posto abbastanza strano
38. Op: mh
39. F7: perché quando: non c'è molta sicurezza
40. Op: mh