

Report valutativo del progetto Mosaico

Chiara Ballestri
Claudio Baraldi

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali
Università di Modena e Reggio Emilia

Il report valutativo rientra nell'ambito del progetto Mosaico (Modena Solidale Accogliente Interculturale Coesa) finanziato da Unione europea e Ministero dell'Interno attraverso il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di paesi terzi.

Ente Capofila: Comune di Modena (Assessorati Politiche Giovanili, Istruzione, Politiche sociali)

Partner: Associazione Animatamente, Cooperativa Sociale Il Girasole, Fondazione Ceis onlus, Overseas onlus, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Realtà che hanno aderito al progetto: Provincia di Modena, IPSIA "F. Corni", ARCI, Associazione GVC, Associazione interculturale Milad, Associazione culturale OfficinaProgettoWindsor

Il progetto è stato svolto tra il 1 Agosto 2013 e il 30 Giugno 2014

Hanno collaborato alla ricerca

Per la realizzazione e l'analisi delle video-osservazioni e delle interviste nell'ambito della loro tesi, le laureande:

Viviana Ferrari

Giulia Ligabue

Sara Marchi

Per la programmazione e la realizzazione degli interventi:

Sergio Ansaloni, Marco Bombarda, Daniela Giuliani, Beatrice Iori
(Comune di Modena)

Andrea Atti

(Animatamente)

Franco Mazzotti

(Cooperativa Il Girasole)

Daniela Fontanazzi, Alessandra Vaccari

(Fondazione CEIS)

Francesca Guerzoni, Caterina La Cava

(Overseas)

Per l'inserimento e l'elaborazione dei dati dei questionari:

Alessandra Lotti

(Comune di Modena)

Si ringraziano tutti coloro che hanno collaborato alla ricerca e tutti coloro che l'hanno resa possibile, in primis ragazzi/e, genitori e insegnanti.

Agosto 2014

Indice

1. La metodologia e i contenuti della ricerca	4
2. I gruppi di progetto di rete delle scuole primarie e secondarie	12
3. Il significato delle attività laboratoriali	26
4. La realizzazione delle attività laboratoriali	37
5. La mediazione linguistico-culturale	55
6. Il significato della diversità nelle attività	64
7. La valutazione delle attività e del progetto	72
8. Appendice	80

1. La metodologia e i contenuti della ricerca

1. Introduzione

La ricerca valutativa sul progetto MOSAICO, che qui viene presentata, è stata realizzata utilizzando una metodologia quali-quantitativa, che ha incluso quattro tipi di strumenti: 1) la raccolta di questionari chiusi; 2) la somministrazione di interviste di gruppo (tipo focus) aperte registrate; 3) la somministrazione di interviste individuali sia aperte che chiuse; 4) la realizzazione di videoriprese di incontri.

Non è stato costruito un campione nel senso statistico del termine. È stata effettuata una valutazione degli strumenti più idonei per l'analisi delle azioni e si è quindi proceduto ad applicarli in modo differenziato e consono alla tipologia di azione. La metodologia quali-quantitativa e multipla ha permesso di effettuare un'analisi ampia e complessa dei risultati del progetto, che sarà illustrata nei prossimi capitoli. Qui di seguito descriviamo le attività di ricerca, mettendo anche a fuoco, in questo modo, le attività che sono state monitorate nel corso del progetto MOSAICO.

2. I questionari chiusi

Sono stati raccolti 348 questionari, di quattro tipi diversi. Una volta identificate le azioni rispetto alle quali i questionari potevano risultare più idonei per la raccolta dei dati, si è progettato di somministrare i questionari a tutti coloro che vi hanno partecipato. In nessun caso, è stato possibile raggiungere tutti i partecipanti, a causa di ostacoli vari. Tuttavia, possiamo certamente dire che il questionario ha rappresentato uno strumento ampiamente rappresentativo per l'analisi di una parte delle azioni. Vediamo di seguito le azioni che hanno previsto la distribuzione dei diversi questionari.

Un **questionario complesso** è stato compilato da 250 soggetti (119 minori e giovani, 9 operatori, 102 insegnanti e 20 genitori), che hanno partecipato ad azioni e che hanno ricevuto soltanto questo strumento per esprimere le proprie opinioni.

Le attività monitorate attraverso il questionario complesso compilato da 250 soggetti sono le seguenti.

Gruppo di lavoro per l'integrazione scolastica (insegnanti). Per la descrizione di questo gruppo di lavoro si rinvia alla sezione 4.

Offerta formativa rivolta agli insegnanti. Lo scopo dell'offerta formativa era quello di favorire la diffusione di competenze di L2 e di gestione di classi complesse. L'offerta ha riguardato, in particolare, la didattica L2, le modalità e gli strumenti di osservazione, rilevazione e valutazione delle competenze linguistiche, e attività di cooperative learning e group investigation, la didattica interculturale delle discipline, le modalità e gli strumenti per promuovere metodi di studio efficaci. È stata l'azione che ha fornito il numero più elevato di questionari tra gli adulti.

Laboratori per sostegno, rimotivazione allo studio e socializzazione. Si veda la sezione 2 per una descrizione.

Laboratori di informazione e orientamento nell'offerta scolastica e formativa per le famiglie e gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Iniziativa con operatori e giovani membri di associazioni universitarie straniere, come testimoni di percorsi di studio di successo e impegno nel tessuto sociale cittadino. Si veda anche la sezione 3.

Gruppi di lavoro misti nelle scuole secondarie di secondo grado rivolti ad adolescenti e genitori. Si veda la sezione 3.

Moduli formativi per tutor rivolti a giovani. Si veda la sezione 4.

Concorso emozioni rivolto a minori e giovani. Concorso promosso tra i minori coinvolti nelle diverse attività, stimolato dagli operatori e proposto al fine di raccogliere materiali "emozionali" in qualunque formato (video, foto, ecc.). La raccolta era finalizzata a documentare "cosa mi rappresenta della mia città multiculturale?". I materiali sono stati successivamente elaborati dagli operatori del sito Stradanove, centro audiovisivo dell'Assessorato alle Politiche Giovanili del Comune di Modena, e presentati durante l'evento finale.

Le persone che hanno risposto a questo questionario sono in nettissima prevalenza di sesso femminile: sono infatti di donne il 99% delle insegnanti, il 92,4% in generale delle persone adulte, il 79,8% di minori e giovani.

Coloro che sono nati in un paese diverso dall'Italia sono il 44,7%. Tuttavia, sono nati in un paese diverso dall'Italia il 55,3% dei padri e il 59,2% delle madri. Suddividendo ulteriormente i minori in base al loro luogo di nascita e a quello dei genitori, otteniamo il seguente risultato: 1) gli "italiani", cioè nati in Italia con genitori italiani, sono il 37,2%; 2) le prime generazioni di stranieri, cioè nati all'estero da genitori stranieri sono il 40,2%; 3) le seconde generazioni di stranieri, cioè nati in Italia da genitori stranieri, sono il 14,7%; 4) coloro che sono nati in Italia o all'estero con un solo genitore straniero sono il 5,9%; 5) coloro che sono nati all'estero con entrambi i genitori italiani sono il 2%.

Per quanto riguarda l'età, tra minori e giovani, sono nettamente prevalenti gli adolescenti (52,5%). I preadolescenti (11-14 anni) sono il 39,2%, i bambini (6-10 anni) l'1,7% e i giovani adulti (dai 20 anni) il 6,7%. Tra gli adulti, prevale la classe d'età 45-54 (49,2%), seguita da quella 35-44 (26,7%). I giovani adulti sono molto pochi (7,5%). Le insegnanti sono mediamente un po' più giovani della media (9% giovani adulte, 27% 35-44).

Tra i genitori prevale il titolo di studio di scuola superiore (65%), seguito da quello di scuola media (20%). Le insegnanti sono distribuite tra i vari tipi di scuola, ma provengono molto più frequentemente dalle scuole per i più giovani: asilo nido (26%), scuola dell'infanzia (38%), scuola dell'obbligo (30%), anche per effetto della massiccia presenza di insegnanti che hanno usufruito dell'offerta formativa. Dalla scuola secondaria di secondo grado proviene una piccola minoranza di rispondenti (5%). Le insegnanti laureate sono tuttavia il 33,4% del totale.

Un **questionario breve di valutazione** è stato distribuito a 40 minori e giovani ai quali è stata anche somministrata un'intervista focus. Più in dettaglio, il questionario breve è stato somministrato ai seguenti soggetti: 1) 16 minori che hanno frequentato i laboratori di alfabetizzazione per la lingua italiana (v. sezione 3); 2) 13 minori che hanno svolto il corso di peer education (v. sezione 3); 3) 11 minori che hanno partecipato alle attività dell'Infobus (v. sezione 3).

Tra i rispondenti a questo questionario, prevalgono i maschi (55,6%) e sono presenti più bambini di 6-10 anni di età (15,6%), per il fatto che è incluso il laboratorio di alfabetizzazione, sebbene la maggioranza dei rispondenti sia comunque data da adolescenti (50%). I minori nati all'estero sono il 61,1%, mentre i genitori nati all'estero sono il 90% (anche se va tenuto conto che nella metà dei casi non c'è la risposta). È importante sottolineare che questi 40 minori e giovani sono anche stati intervistati (v. § 2).

Questionari relativi alla mediazione linguistico-culturale. Un questionario complesso compilato da 48 insegnanti che hanno partecipato alle attività di mediazione linguistico-culturale e un questionario breve di valutazione, compilato da 10 minori che hanno partecipato a queste attività (v. sezione 2).

Il questionario complesso è stato compilato da 48 insegnanti che hanno organizzato e coordinato le attività di mediazione linguistico-culturale. Per il 92,7% si tratta di donne. Il 66,7% dei 10 minori stranieri che hanno preso parte alle attività di mediazione linguistico-culturale sono maschi. La distribuzione di genere di questi minori corrisponde a quella di coloro che sono stati seguiti dalle insegnanti intervistate, che, secondo la loro dichiarazione sono per il 68% maschi (sono tutti maschi nella scuola secondaria di primo grado). Secondo le dichiarazioni delle insegnanti, i minori che hanno partecipato alla mediazione provengono da 18 paesi diversi, inclusa l'Italia (seconde generazioni). I minori sono nati prevalentemente in Ghana (25%), in Italia (14,6%, di cui la maggioranza di nazionalità cinese) e in Marocco (12,5%).

Le insegnanti sono distribuite tra scuola primaria (62,5%) e scuola secondaria di primo grado (37,5%). Le insegnanti hanno seguito minori migranti distribuiti nelle diverse classi, con una prevalenza della classe quarta nella scuola primaria (33,3%) e nella classe prima nella scuola secondaria (38,9%). All'opposto le classi in cui la mediazione è stata meno presente sono la seconda primaria (13,3%) e la terza secondaria (27,8%). I minori che hanno risposto al questionario sono distribuiti in modo equo tra i due ordini di scuola.

Per quanto riguarda il questionario complesso, nel capitolo 3 analizzeremo i dati inerenti alle attività laboratoriali e di gruppo, sottolineando le differenze tra adulti e minori (utilizzeremo questa definizione nonostante la presenza di una piccola percentuale di giovani, le cui risposte peraltro non si discostano da quelle generali), e le eventuali specificità delle insegnanti tra gli adulti. Nel capitolo 5, tratteremo invece i dati raccolti attraverso il questionario complesso sulla mediazione linguistico-culturale. Nel capitolo 6, analizzeremo i dati relativi alla diversità culturale, tratti dal questionario complesso sui vari laboratori e gruppi. Tutti i dati relativi alle parti valutative, tratti dai questionari complessi e dai 50 questionari brevi, per i laboratori, i gruppi e la mediazione, saranno analizzati nel capitolo 7.

3. Le interviste

Sono state realizzate: 1) 21 interviste qualitative di tipo focus, riguardanti varie attività laboratoriali, svolte nel contesto del progetto, che hanno coinvolto un totale di 81 soggetti, di cui 49 minori, 26 operatori, mediatrici e insegnanti, e 6 migranti (testimoni e membri delle associazioni); 2) 10 interviste individuali a mediatrici, a carattere quali-quantitativo. Elenchiamo di seguito le azioni e le attività nel contesto delle quali sono state realizzate le interviste.

Laboratori di alfabetizzazione in italiano L2. Laboratori inseriti in orario scolastico e articolati a integrazione delle azioni messe in atto nelle scuole, privilegiando i minori neo arrivati o di recente immigrazione. Durante i laboratori, gli operatori hanno fornito ai minori competenze nella lingua italiana, sia mediante lezioni frontali, sia mediante altre attività educative come i giochi e attività come la visione di film e l'ascolto di musica. Sono state realizzate 2 interviste a 5 insegnanti alfabetizzatori (4 femmine e un maschio) delle scuole primarie e secondarie di primo grado e 3 interviste a gruppi di partecipanti ai laboratori: due nelle scuole secondarie di primo grado e una nelle scuole primarie, che hanno coinvolto 16 bambini e adolescenti (5 femmine e 9 maschi).

Laboratori di sostegno e ri-motivazione e di socializzazione. Attività di laboratori per studenti stranieri e non, dedicati al supporto e alla rimotivazione allo studio, alla socializzazione, allo sviluppo di idee, interessi, in orario scolastico ed extrascolastico, presso le scuole secondarie di

secondo grado aderenti al progetto e ad alta densità di studenti stranieri, e presso i Centri di Aggregazione Giovanile (CAG), con la partecipazione di volontari delle associazioni di universitari stranieri. Durante gli interventi di sostegno allo studio i minori sono stati aiutati nello svolgimento dei compiti e nello studio. Durante gli interventi di socializzazione, agli adolescenti sono state fornite competenze specifiche allo scopo di favorire la loro espressione e la loro socializzazione. In un caso, dopo un percorso laboratoriale caratterizzato da attività di animazione, gli operatori hanno inteso far vivere nella pratica agli adolescenti i temi dell'integrazione e della cooperazione, organizzando due esperienze di campeggio in montagna. Sono state realizzate 3 interviste, che hanno coinvolto 8 operatori (5 femmine e 3 maschi), che hanno svolto laboratori di socializzazione e di supporto e rimotivazione allo studio in orario scolastico ed extrascolastico.

Laboratori nei netgarage. Laboratori volti di supporto all'apprendimento presso i netgarage. Durante gli incontri, gli operatori hanno cercato di colmare le lacune informatiche dei partecipanti, per promuovere la loro partecipazione alla vita della città e al mondo della scuola e del lavoro. Sono state realizzate 2 interviste, che hanno coinvolto due operatori che hanno realizzato gli interventi (1 femmina e 1 maschio).

Laboratori di informazione e orientamento. Questi laboratori erano mirati all'informazione e all'orientamento nell'offerta scolastica, educativa e formativa per le famiglie e gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, con la partecipazione di mediatori e di giovani membri di associazioni universitarie straniere, come testimoni di percorsi di studio di successo e impegno nel tessuto sociale cittadino. I testimoni hanno raccontato la propria esperienza scolastica, e in seguito hanno stimolato la discussione con domande, per fornire agli adolescenti degli spunti utili per la scelta delle scuole superiori. Sono state realizzate due interviste agli operatori che hanno realizzato gli incontri di orientamento nella scelta della scuola media superiore in alcuni CAG, doposcuola e portierati sociali di Modena, con l'intervento di alcuni volontari di associazioni di stranieri nel ruolo di testimoni. Un'intervista è stata fatta all'operatrice che ha condotto gli interventi, e una ai testimoni che vi hanno partecipato. Sono state quindi realizzate 2 interviste, che hanno coinvolto un'operatrice e due testimoni.

Gruppi di lavoro misti nelle scuole secondarie di secondo grado. Si tratta di gruppi composti da adolescenti, genitori e insegnanti, coadiuvati dai mediatori, per promuovere la partecipazione attiva e valorizzare il ruolo educativo degli adulti. Dopo una prima fase di accoglienza e raccolta dei bisogni, durante un percorso formativo, genitori, insegnanti e adolescenti si sono confrontati sulle tematiche della comunicazione e dell'adolescenza, mediante delle attivazioni, seguite da discussioni di gruppo e restituzioni finali, in cui una figura esperta dava la sua chiave di lettura a quanto emerso. In seguito alcuni dei genitori hanno partecipato a un approfondimento del percorso formativo, e hanno preso parte insieme ad alcuni adolescenti a dei laboratori pratici. È stata realizzata un'intervista agli operatori che hanno realizzato il percorso formativo che ha coinvolto genitori, studenti e insegnanti, che hanno coordinato insieme a una psicologa. L'intervista ha coinvolto 3 operatrici.

Laboratori di peer education. Formazione di giovani italiani e stranieri di scuole e CAG al ruolo di peer educator nel campo della mediazione culturale, aumentando le loro competenze in: a) comprensione, narrazione e rielaborazione di esperienze di migrazione con linguaggi artistico-espressivi; b) trasmissione di informazioni tecniche specifiche sul funzionamento della scuola; c) accoglienza e orientamento di studenti nella realtà scolastica italiana e ai servizi del territorio. I laboratori sono stati caratterizzati dalla discussione sulle emozioni e dalle attività come giochi di collaborazione o di espressione. Sono stati intervistati tre gruppi di partecipanti al percorso che verteva sull'espressione e la gestione delle emozioni e l'acquisizione di competenze dialogiche e

interattive. Sono state realizzate 3 interviste, che hanno coinvolto 13 adolescenti (9 femmine e 4 maschi)

Attività dell'Infobus. L'intervento prevedeva l'incontro diretto con i giovani nei luoghi di aggregazione informale per raccogliere le loro esigenze e informarli sulle opportunità, favorire una comunicazione positiva tra gruppi e città, sensibilizzare sui rischi derivanti dall'uso e abuso di alcol e sostanze, con la partecipazione di tutor e peer formati che affiancano gli operatori. Le interviste sono state caratterizzate dall'espressione delle problematiche, del punto di vista sulla città e sui suoi servizi di alcuni gruppi di adolescenti. Sono stati intervistati tre gruppi di giovani che hanno incontrato gli operatori di Infobus. Sono state realizzate 3 interviste, che hanno coinvolto 20 adolescenti.

Organizzazione di eventi con associazioni migranti. Organizzazione di un evento presso la Tenda. Durante l'incontro di preparazione dell'evento alla Tenda, i rappresentanti di alcune associazioni di stranieri di Modena hanno deciso come organizzare la festa, in particolare i laboratori in cui far sperimentare dei mestieri antichi, che fanno parte delle loro tradizioni culturali. Le decisioni sono state prese sempre insieme, anche se ogni associazione si è poi occupata di un laboratorio diverso. Sono stati intervistati alcuni dei rappresentanti delle associazioni che hanno partecipato alla progettazione dell'evento. È stata realizzata un'intervista, che ha coinvolto 4 giovani membri di associazioni (1 femmina e 3 maschi).

Mediazione linguistico-culturale. Organizzazione di un servizio di mediazione linguistico culturale per facilitare l'accoglienza, la comunicazione e la conoscenza reciproca tra scuola, alunni e genitori stranieri neo arrivati. E' stata realizzata un'intervista focus a 7 mediatrici. Sono inoltre state realizzate 10 interviste individuali a 9 mediatrici e un mediatore. Le interviste alle 9 mediatrici e al mediatore sono state distribuite equamente tra coloro che hanno svolto la mediazione nella scuola primaria e coloro che l'hanno svolta nella scuola secondaria di primo grado. Le mediatrici afferiscono al servizio di mediazione linguistico-culturale fornito dalla cooperativa Gulliver, per facilitare l'accoglienza, la comunicazione e la conoscenza reciproca tra scuola, studenti e genitori stranieri neo arrivati. Le mediatrici che hanno partecipato all'intervista si sono occupate di tre minori di madrelingua araba (provenienti dal Marocco), due di nazionalità cinese, due provenienti dal Ghana, una albanese, una rumena e una indopakistana. Gli altri interventi, secondo le diverse esigenze, hanno avuto una durata di 10 ore, 18 ore (due casi), 20 ore (tre casi), 22 ore, 34 ore, 36 ore e 40 ore.

Le interviste saranno analizzate, per i loro diversi aspetti, nei capitoli 3 (prospettive sui laboratori), 5 (mediazione linguistico-culturale), 6 (prospettive sulla diversità culturale) e 7 (valutazione del progetto).

4. Le videoregistrazioni

Sono state videoregistrate 7 azioni, per un totale di 24 incontri e 35 ore di attività, allo scopo di osservare in modo diretto l'interazione che ha caratterizzato la realizzazione del progetto. La videoregistrazione consente di cogliere in modo diretto e approfondito contenuti e metodologie degli interventi rivolti ai minori e agli adulti. Elenchiamo di seguito le attività che sono state videoregistrate, che sono state selezionate, allo scopo di analizzare le metodologie più complesse messe in atto nei laboratori. Per questo scopo, sono state videoregistrate le attività durante le quali l'interazione è stata più significativa.

Organizzazione e coordinamento dei gruppi di progetto di rete delle scuole primarie e secondarie. Il gruppo aveva anzitutto la funzione di promuovere il confronto e lo scambio di buone prassi e di monitorare le azioni per l'integrazione degli studenti stranieri. Sulla base di questo confronto, i gruppi di docenti referenti delle reti di scuole erano impegnati nel perseguimento di due obiettivi specifici: (1) definizione di protocolli di accoglienza omogenei condivisi per contrastare la localizzazione dei diritti dei minori, (2) sperimentazione di strumenti e modalità di rilevazione dell'efficacia delle azioni L2, mediazione e supporto allo studio. In particolare, il risultato atteso era la definizione di protocolli di accoglienza condivisi tra le scuole aderenti al progetto. Sono stati registrati 4 incontri, tre con insegnanti della scuola primaria e uno con insegnanti della scuola secondaria di primo grado, per un totale di circa 7 ore. Gli incontri hanno coinvolto 14 insegnanti (13 femmine e 1 maschio), 3 insegnanti alfabetizzatori (2 femmine e 1 maschio) e un'operatrice.

Laboratori di video-making e fotografia. Questi laboratori fanno parte, insieme a molti altri, dell'attività di laboratori per studenti-stranieri e non, dedicati al supporto e alla rimotivazione allo studio, alla socializzazione, allo sviluppo di idee, interessi, in orario scolastico ed extrascolastico, presso le scuole secondarie di secondo grado aderenti al progetto e ad alta densità di studenti stranieri, e presso i Centri di Aggregazione Giovanile (CAG), con la partecipazione di volontari delle associazioni di universitari stranieri. Sono stati videoregistrati 4 incontri per un totale di 5 ore di attività, di laboratori dedicati alla socializzazione, allo sviluppo di idee, interessi e talenti in orario extra-scolastico presso i CAG, con la partecipazione di operatori e figure esperte. Gli incontri hanno coinvolto 14 adolescenti (6 femmine e 8 maschi), 4 esperti (2 femmine e 2 maschi) e 2 operatori (un maschio e una femmina).

Laboratori di informazione e orientamento. Questi laboratori sono stati mirati all'informazione e all'orientamento nell'offerta scolastica, educativa e formativa per le famiglie e gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, con la partecipazione di mediatori e di giovani membri di associazioni universitarie straniere, come testimoni di percorsi di studio di successo e impegno nel tessuto sociale cittadino. Sono stati videoregistrati 4 incontri per un totale di 4 ore di attività. In particolare, gli incontri di orientamento video-osservati hanno riguardato l'orientamento nell'offerta scolastica per le famiglie e gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, presso CAG, doposcuola e portierati sociali di Modena, con la partecipazione di alcuni membri di associazioni universitarie straniere nel ruolo di testimoni. Gli incontri hanno coinvolto 31 adolescenti (15 femmine e 16 maschi), 9 adulti (di cui 4 genitori), 5 testimoni (4 femmine e 1 maschio), un'operatrice e 7 educatori (4 femmine e 3 maschi).

Gruppi di adolescenti, genitori e insegnanti. Questi gruppi sono stati realizzati nelle scuole secondarie di secondo grado, composti da genitori, insegnanti coadiuvati dai mediatori, per promuovere la partecipazione attiva e valorizzare il ruolo educativo degli adulti. Sono state videoregistrate le parti comuni e alcuni gruppi di ragazzi in 2 incontri del percorso formativo, per un totale di 3 ore. Gli incontri del percorso formativo hanno coinvolto 10 adolescenti (7 femmine e 3 maschi), 52 genitori, 7 insegnanti, 4 operatrici e una psicologa.

Corso di formazione per tutor. Si tratta di moduli formativi per i tutor, individuati tra i membri delle associazioni e formati per affiancare gli educatori o i mediatori. Il percorso formativo è stato destinato a: a) orientare al volontariato, considerati fattori quali la storia personale, la provenienza e la formazione scolastica; b) preparare a gestire situazioni di conflittualità derivanti dalla realtà multiculturale; c) dotare di strumenti di base per il sostegno allo studio. Sono stati videoregistrati quattro incontri, per un totale di 8 ore. Gli incontri hanno coinvolto 14 giovani (6 femmine e 8 maschi), 3 operatori di doposcuola, centri di aggregazione e portierati sociali di Modena, che nell'ultimo incontro hanno presentato le rispettive realtà ai tutor (1 femmina e 2 maschi) e un'operatrice.

Laboratori di peer education. Formazione di giovani italiani e stranieri di scuole e CAG al ruolo di peer educator nel campo della mediazione culturale, aumentando le loro competenze in: a) comprensione, narrazione e rielaborazione di esperienze di migrazione con linguaggi artistico-espressivi; b) trasmissione di informazioni tecniche specifiche sul funzionamento della scuola; c) accoglienza e orientamento di studenti nella realtà scolastica italiana e ai servizi del territorio. Sono stati videoregistrati sei incontri di un laboratorio volto alla socializzazione, lo sviluppo di idee, interessi e talenti in orario scolastico, promosso dai peer educators. Il laboratorio è stato organizzato in vista della partecipazione al concorso dal titolo: *“Modena, un mosaico multiculturale: quali emozioni?”*, indetto dal Comune di Modena nell’ambito del medesimo Progetto. Scopo del concorso era sensibilizzare i giovani al tema della città multiculturale e della convivenza tra culture diverse. In particolare, nel laboratorio è stato impostato e prodotto un video musicale. Il laboratorio ha avuto la durata complessiva di circa 9 ore. Gli incontri hanno coinvolto 17 adolescenti (16 femmine e 1 maschio) e 3 operatrici. Tra le operatrici, una, indicata nelle trascrizioni come Op1, ha svolto un ruolo predominante nella conduzione degli incontri in virtù della propria preparazione in ambito musicale; le altre operatrici hanno svolto un ruolo di assistenza.

5. Le trascrizioni

Le trascrizioni delle interviste e delle videoregistrazioni che sono state utilizzate nel report sono state collocate in un’Appendice finale, per non appesantire la lettura. Sono numerate per capitolo e la loro collocazione logica nel testo del report è sempre segnalata in modo da poter risalire al materiale in qualsiasi momento.

Le trascrizioni sono state effettuate utilizzando alcune convenzioni della cosiddetta Analisi della Conversazione, che mirano a restituire i dettagli della lingua parlata e che riportiamo di seguito. Nel contesto più articolato dell’Analisi della Conversazione, le convenzioni usate in questa ricerca sono state selezionate per restituire gli aspetti più importanti delle interazioni.

Op , Op1, ecc.	Operatori
Tf, Tm	Testimone (femmina maschio)
Ins1, Ins2, ecc.	Insegnanti
[Testo	Inizio di sovrapposizione (le due parentesi quadre sono allineate una sotto l’altra)
(.)	pausa breve (meno di un secondo)
(..)	pausa più lunga (intorno al secondo)
(3)	pausa lunga (il numero indica i secondi)
(10 Sovrapposizioni)	Sovrapposizioni in secondi
(Sovrapposizioni)	Tra i tre e i sei secondi di sovrapposizioni
Testo -	Intonazione sospesa (come se il parlante non avesse concluso)
(Testo)	Testo non chiaro (sembra che dica così, ma non si sente bene)
(?)	Testo non comprensibile acusticamente
<u>testo</u>	Testo pronunciato con enfasi o a volume più alto
[...]	Informazioni contestualizzanti ricavabili dalla registrazione
((Commento))	Commenti del trascrittore
.,?!)	Punteggiatura per indicare approssimativamente l’intonazione (ad es. nella domanda)
°Testo°	Volume basso
Test-	Troncatura di un suono
Te::sto	Prolungamento di un suono (tanto maggiore quanti più sono i:')
“Citazione ”	Citazione o lettura di testi

hh

Risatina (tanto più lunga quanti più sono gli 'h')

HH

Risata (tanto più lunga quanti più sono gli 'H')

= Continuità di emissione vocale tra un'espressione e quella seguente, senza stacco

Le interazioni videoregistrate saranno analizzate nei capitoli 2 (organizzazione degli incontri tra insegnanti) e 4 (laboratori).

2. I gruppi di progetto di rete delle scuole primarie e secondarie

1. Il significato e gli obiettivi dell'azione

L'azione denominata "Organizzazione e coordinamento dei gruppi di progetto di rete delle scuole primarie e secondarie" aveva anzitutto la funzione di **promuovere il confronto** e lo **scambio di buone prassi** e di **monitorare le azioni per l'integrazione** degli studenti stranieri. Sulla base di questo confronto, i gruppi di docenti referenti delle reti di scuole erano impegnati nel perseguimento di due obiettivi specifici: (1) **definizione di protocolli di accoglienza omogenei condivisi** per contrastare la localizzazione dei diritti dei minori, (2) **sperimentazione di strumenti e modalità di rilevazione dell'efficacia delle azioni L2, mediazione e supporto allo studio**. In particolare, il risultato atteso era la definizione di **protocolli di accoglienza condivisi tra le scuole aderenti al progetto**.

Sono stati realizzati quattro incontri, tre con insegnanti referenti delle scuole primarie e uno con insegnanti referenti delle scuole secondarie di primo grado. Hanno partecipato 17 insegnanti, di cui 15 hanno preso la parola. Nei tre incontri con le scuole primarie hanno preso la parola 9 insegnanti in rappresentanza di altrettanti circoli (otto donne e un uomo). Nell'incontro con le scuole secondarie di primo grado hanno preso la parola 6 insegnanti (tutte donne), 5 in rappresentanza delle scuole e un'insegnante alfabetizzatrice. Le presenze complessive di coloro che hanno preso la parola nei quattro incontri sono state 28.

2. L'analisi

I quattro incontri sono stati interamente videoregistrati e trascritti. Di seguito si analizzeranno queste registrazioni, cogliendone anzitutto i contenuti, e in modo molto più limitato alcune dinamiche di interazione, allo scopo di verificarne la funzione e di cogliere il grado di raggiungimento degli obiettivi e del risultato atteso.

Su questo sfondo, definiremo **narrazioni** le costruzioni discorsive di fatti, eventi o situazioni che riguardano l'esperienza delle insegnanti. L'analisi delle narrazioni ci permetterà di comprendere meglio la logica del discorso realizzato nel corso degli incontri. Definiremo inoltre come **turni** (di parola) le singole azioni dei partecipanti, che saranno indicate con numeri progressivi (da 1, primo turno a n), allo scopo di identificare meglio i contributi individuali e i loro contenuti.

Nell'analisi sarà conservato il più rigoroso anonimato per quello che riguarda l'identità delle persone partecipanti. OP indica la persona che ha coordinato i gruppi. Le insegnanti (poiché c'è un unico insegnante maschio, scriveremo al femminile) saranno indicate con F (M il maschio) seguite dal numero corrispondente all'ordine di ingresso nella conversazione.

Le trascrizioni degli incontri, alcuni estratti delle quali sono segnalati nel testo e riportati in appendice, seguono alcune indicazioni dell'Analisi della Conversazione, atte a cogliere aspetti che non solo di contenuto, quali le pause (segnalate da numeri, oppure puntini che indicano pause molto

brevi, sotto il secondo), le sovrapposizioni (segnalate da parentesi quadre), l'enfasi posta nel parlare (segnalata dall'uso del maiuscolo) e gli allungamenti delle parole (segnalati da serie di due punti). Indicheremo gli incontri con le scuole primarie come SP1, SP2 e SP3 e l'incontro con la scuola secondaria di primo grado come SS.

3. La definizione degli obiettivi e le proposte

Vediamo anzitutto come sono stati definiti gli obiettivi e come sono state formulate le proposte operative. In ciascun incontro, la coordinatrice (OP) ha definito degli obiettivi. La definizione degli obiettivi è generalmente avvenuta fin dall'inizio dell'incontro, ma gli obiettivi sono poi stati spesso precisati e specificati nuovamente, oppure modificati, nel corso degli incontri. OP ha evitato di presentare immediatamente la "complessità" degli obiettivi e delle proposte, preferendo invece una loro introduzione progressiva e attuando un tentativo di raggiungere un obiettivo per volta.

Vediamo di seguito in dettaglio come sono stati definiti gli obiettivi in ciascuno dei quattro incontri.

SP1. OP introduce l'incontro in diversi turni iniziali (turni 1, 28, 30, 36, 38, 66, 80) ripetutamente interrotti dalle insegnanti. Dapprima, introduce la situazione degli interventi e i problemi di finanziamento nelle scuole. Viene interrotta da F1 e poi da F2, che chiedono informazioni su una scuola. Nel turno 28, riprende, argomentando sui tempi e sui modi degli incontri e dichiarando il proprio interesse per incontrarsi. Nel turno 30, formula l'obiettivo di sistemare e tradurre dei materiali informativi, usando risorse della mediazione. Tra varie altre interruzioni, nei turni 36, 38, 66 e 80, riprende il discorso, parlando dapprima dell'esigenza di definire degli standard minimi e di comprendere il "sistema", quindi introducendo nuovamente la proposta di sistemare il materiale. La proposta viene tuttavia lasciata cadere a seguito di un'interazione con F1 e F4 (turni 81-113), dalla quale si desume che è considerato superfluo sistemare e tradurre i materiali, in quanto tali materiali non pongono problemi. In conclusione di questa parte iniziale dell'incontro, OP ritira la propria proposta. Nel turno 130, dopo una breve pausa, OP introduce il tema dei materiali per l'accertamento delle competenze, ma senza esiti. Nel turno 150, F6 chiede se "c'è spazio per i nostri desiderata" e Op risponde in modo affermativo, pertanto l'incontro si avvia in questa direzione.

Più avanti, una pausa di pochi secondi consente a OP di riportare la discussione su un tema sollevato da F6 (discutere come nella scuola si lavora sui piani didattici personalizzati per gli studenti stranieri neoarrivati), che appare coerente con l'idea di lavorare su progetti e di elaborare buone pratiche, soprattutto riferite ai Bisogni Educativi Speciali (BES) (turni 247, 249 e 252). Inoltre annuncia che in seguito formulerà una seconda proposta, corrispondente alla scelta tra due strumenti di monitoraggio dei laboratori di Italiano L2. Alla fine del turno 252, chiede informazioni su un progetto nella scuola di F4, avviando così una narrazione su tale progetto, che poi si prolunga in altre narrazioni delle insegnanti.

Nel turno 300, OP riprende il tema del monitoraggio dei laboratori, che però cade. A seguito di una serie di interventi che segnalano esigenze di conoscenze più approfondite, OP ipotizza interventi di "esperti" ed evoca un'ipotetica formazione futura (turni 358, 370).

Nel turno 426, agganciandosi a vari interventi delle insegnanti, OP segnala un'opportunità di formazione per il prossimo anno scolastico, quindi introduce il tema (preannunciato) dei questionari di valutazione dei laboratori, in una lunga presentazione al termine della quale segnala l'importanza di verifica delle attività (turno 481). Le brevi conferme e le richieste di chiarimento degli insegnanti indicano una condivisione dell'importanza dell'iniziativa. Tuttavia, F6 interviene criticamente sugli interventi "esterni" (turni 483-493) e insiste invece sull'importanza degli incontri interni di discussione, e F2 sottolinea che il questionario ha dei limiti (turni 499-509). Si arriva quindi a chiedere uno sforzo maggiore di documentazione e valutazione da parte degli "esterni" che coordinano i laboratori (turni 510-530).

Nel turno 531, OP avvia l'incontro alla conclusione programmando l'obiettivo dell'incontro successivo: confrontarsi sui bambini stranieri nei BES. Riceve conferma dell'interesse delle insegnanti e viene fissata la data.

SP2. Il secondo incontro inizia con una serie di informazioni di OP su accordi tra scuole comunali e scuole statali per evitare la concentrazione di stranieri. Le insegnanti intervengono ripetutamente sul tema e OP segnala attivamente il suo ascolto. Nel turno 74, OP richiama una convenzione (o "patto per la scuola") che

prevede finanziamenti per i bambini stranieri. Nel turno 87, F2 afferma di avere portato i materiali sul BES, secondo l'obiettivo fissato al termine di SP1 e chiede di parlarne. OP conferma che questo è il tema dell'incontro, ma poi la discussione si dirige verso altri temi e non si torna più su questo per lungo tempo. Nella discussione tra insegnanti, emerge un altro obiettivo: assicurare la trasparenza dei dati sugli inserimenti di bambini stranieri nelle scuole, per monitorare il problema dei trasferimenti da una scuola all'altra.

Nei turni 442, 445, 447, 450, riprendendo proposte di organizzazione dell'inserimento degli studenti stranieri in corso d'anno, OP suggerisce un possibile ruolo di quattro centri informativi, tre specializzati e l'Informacittà, sottolineando però che manca una regia unica e che comunque recarsi presso questi centri è una scelta individuale di chi si sente in difficoltà. Su richiesta, spiega collocazione e funzione dei quattro centri. Spiega inoltre il progetto di attrezzare questi centri per orientare all'iscrizione ed eventualmente accompagnare i genitori dai dirigenti delle scuole. Nel turno 521, tuttavia, mette in guardia contro le "forzature", cioè che tutti debbano andare ai Centri. Nel turno 708, OP prova a tirare le fila sul problema delle iscrizioni in corso d'anno e chiede a F2 di scrivere una "breve comunicazione" che poi può essere inviata a nome del gruppo (si suppone ai dirigenti, ma non viene chiarito).

Soltanto nel turno 823, quindi ben oltre i tre quarti dell'incontro, OP, approfittando di una pausa, riprende l'obiettivo di discutere dei BES, che diventa il tema dell'ultima parte dell'incontro. Dal turno 1138, si avvia la chiusura: ci si mette d'accordo per una verbalizzazione di OP che includa sia il tema dei piani personalizzati (sebbene molte partecipanti non posseggano ancora i dati), sia il tema della trasparenza. OP è incaricata anche di stendere una richiesta riguardante la trasparenza da inviare ai dirigenti.

SP3. OP apre l'incontro richiamando l'ordine del giorno e fa il censimento di chi ha mandato informazioni sui BES. Dopo un breve scambio, OP insiste sull'importanza di riaprire la discussione sui BES (turno 26). Tuttavia, non fa il punto e non segnala i problemi aperti, pertanto la discussione procede in modo non organizzato.

Nel turno 183, agganciandosi a una serie di interventi delle insegnanti, OP informa su un progetto per settembre che prevede sia un incontro cittadino sia un corso di formazione sulla lettoscrittura, presentandoli come utili per eliminare gli stereotipi (turni 185, 187, 189, 191). Dal turno 204 e fino al turno 214, OP propone una formazione per gli insegnanti di classe prima, riprendendo un discorso sull'insegnamento dei "caratteri" ai bambini stranieri. La proposta di formazione viene ribadita nel turno 236. Nel turno 470, OP si aggancia a diversi interventi delle insegnanti, per ribadire la proposta di formazione, in particolare di un'autoformazione attraverso un percorso di incontri nel prossimo anno scolastico, con interventi di esperti. La proposta di OP trova tutti d'accordo e se ne costruiscono in modo cooperativo i tempi e i modi (turni 471-536). Alla fine, OP propone l'organizzazione (turni 478, 480, 484) e più avanti riprende alcuni punti rilevanti emersi, da trattare negli incontri (turni 522, 533, 535).

In conclusione dell'incontro, nel turno 665, OP segnala l'esigenza di verificare per il prossimo anno quali situazioni possono essere più facilmente replicabili nelle scuole. Infine, segnala l'esigenza di utilizzare il questionario di verifica dei laboratori (richiamandosi al questionario proposto nel primo incontro).

SS. OP introduce l'incontro con un lungo turno in cui osserva: 1) l'importanza degli incontri di condivisione; 2) l'obiettivo dell'organizzazione omogenea dell'accoglienza; 3) la possibilità di "varie ed eventuali" e quindi di introdurre altri problemi; 4) l'impossibilità di dare continuità agli incontri nel recente passato; 5) la possibilità teorica, ma l'impossibilità pratica, di un incontro successivo entro la fine dell'anno scolastico.

Nei turni 271-292, OP parla di sinergie di rete, segnalando la possibilità di forme di tutoring previste dall'Ufficio Scolastico Regionale, quindi si discute su come informarsi. Nel turno 296, OP ricava, da diversi interventi di insegnanti, il problema trasversale della gestione dell'inserimento. Quindi, esplicita il progetto di costruire un protocollo d'accoglienza comune (turni 298, 300). Tuttavia, nel turno 304 rinvia la costituzione di questo protocollo a una futura serie di incontri, in una sorta di corso di formazione. F3 suggerisce di riprendere un protocollo preesistente, dato che il tempo per lavorare a nuove iniziative è poco (turno 308), trovando la conferma di OP (turno 309). A partire da questa proposta, si concorda che si può recuperare e condividere il protocollo già elaborato, che diverse insegnanti non conoscono (turni 310-334). Nei turni 336-338, OP suggerisce di scrivere un documento da presentare ai dirigenti su questo protocollo. Tuttavia, diversi interventi delle insegnanti portano a sospendere la proposta.

Nel turno 446, F5 interviene chiedendo che fare per il protocollo e OP riprende l'idea del recupero del vecchio protocollo (turno 447), poi suggerisce che "chi lo reperisce lo invia" (turno 451) e ripropone l'idea

di un possibile incontro, alla fine dell'anno scolastico o all'inizio del prossimo (turni 460, 462). F6 suggerisce di passare all'anno dopo per motivi di cambiamento di dirigenza.

Nel turno 515, OP introduce il problema delle ore di mediazione. quindi parla del questionario approntato da UNIMORE sulla mediazione.

Nel turno 770, F5 chiede conferma sull'incontro previsto per l'inizio del prossimo anno scolastico e OP ribadisce che ci sarà l'incontro sul protocollo di accoglienza (turno 771). F5 chiede se si può già avere il vecchio protocollo (turno 772) e OP si propone di cercarlo, andando a recuperare vecchie cartelle (turno 773). Nei turni 782 e 784, OP chiude questo argomento e si chiede se sia il caso di avviare un discorso anche sull'inserimento degli stranieri nei BES. Tuttavia, la proposta cade perché altri interventi vanno in direzioni diverse: in particolare verso la richiesta di un impegno maggiore nel fornire opportunità di doposcuola per i ragazzi stranieri, rispetto ai quali F5 invoca l'intervento del Comune (turno 808). OP richiama l'esistenza di una rete di interventi e di associazioni, suggerendo che può esserci un problema di informazione. F5 afferma che "ne prendono pochi" e OP ammette la possibilità che ci siano difficoltà ad accedere direttamente. Dopo una serie di altri interventi, si chiude, senza ulteriori proposte (turno 882).

In sintesi, l'analisi dei quattro incontri segnala che la funzione di **promuovere il confronto, scambio di buone prassi e monitorare le azioni per l'integrazione** degli alunni stranieri è stata svolta in modo ampio, come dimostrerà anche la sezione 4. Come conseguenza di questo ampio confronto, sono state programmate azioni per la verifica della situazione delle scuole e per la formazione delle insegnanti.

Tuttavia, i due obiettivi previsti sono stati conseguiti solo parzialmente. La **definizione di protocolli di accoglienza omogenei condivisi** è stata rinviata all'anno scolastico successivo, anche laddove, come nella scuola secondaria di primo grado, sia stato richiamato un protocollo esistente che si sarebbe forse potuto discutere e riaffermare in tempi più brevi. La **sperimentazione di strumenti e modalità di rilevazione dell'efficacia delle azioni L2, mediazione, supporto allo studio** è stata annunciata e accettata nelle scuole primarie, ma non è stata messa in atto nell'anno scolastico corrente, e non è stata promossa nelle scuole secondarie di primo grado.

Il risultato atteso nel progetto MOSAICO, che consisteva nella definizione di **protocolli condivisi di accoglienza** tra le scuole aderenti al progetto, è stato dunque rinviato al successivo anno scolastico.

Si deve comunque porre in particolare evidenza l'importanza dell'ascolto e dell'accoglimento delle richieste di temi da discutere e su cui intervenire (ad es. il rapporto tra studenti stranieri e organizzazione di piani personalizzati che rispondano a Bisogni Educativi Specifici), e l'importanza dello sforzo costante di rispondere alle esigenze delle insegnanti, attraverso iniziative sia di formazione, sia di coordinamento di richieste specifiche, ad esempio sui temi della trasparenza dei criteri di iscrizione e dei servizi per gli studenti stranieri. Questo approccio, centrato sulle richieste degli insegnanti, può avere comportato alcuni problemi sul piano del raggiungimento degli obiettivi predefiniti, ma ha certamente apportato notevoli vantaggi sul piano della collaborazione aperta con le scuole e della creazione di fiducia in questa collaborazione.

4. La partecipazione delle insegnanti e i temi emersi

In relazione a quanto affermato nella sezione 3, la partecipazione attiva delle insegnanti agli incontri è stata molto ampia e fruttuosa. Nonostante qualche fase di dispersione, determinata soprattutto da scambi di informazioni su aspetti collaterali riguardanti l'organizzazione delle scuole, sono stati affrontati molti temi importanti, che sono stati sviscerati ampiamente grazie alle ricche narrazioni e ai confronti tra prospettive diverse. Sono quindi stati introdotti e discussi molti temi, verificando sia convergenze, sia divergenze, entrambe utili per scambiare informazioni, comprendere i problemi e arricchire le informazioni, cioè, come da progetto, per **promuovere il confronto, lo scambio di buone prassi e monitorare le azioni per l'integrazione**.

Gli stili di partecipazione delle insegnanti sono stati diversi: in particolare, la differenza ha riguardato la tendenza più o meno ampia a narrare esperienze e la tendenza a formulare opinioni e proposte in modo più o meno “deciso”. Vediamo di seguito come si intrecciano temi e modi di partecipare, lasciando alla sezione 5 una discussione sugli orientamenti di fondo che sono emersi a partire da questi contributi.

SP1. Si parla anzitutto brevemente del problema della **partecipazione dei genitori stranieri alle assemblee di classe**, in particolare del problema della loro mancata comprensione e/o della loro paura di non capire (turni 117-128).

A seguire, F6 introduce il tema del **lavoro di team delle insegnanti sui problemi di inserimento degli studenti stranieri**, in particolare sul problema del loro inserimento tra coloro che hanno Bisogni Educativi Speciali (**BES**) (turno 158). (Estratto 1). Tuttavia, in questa fase il tema non riceve grande attenzione (solo F5 risponde brevemente al turno 160). F6 introduce allora un secondo tema, riguardante **i problemi comportamentali dei bambini stranieri e il “razzismo” dei genitori italiani**, che protestano contro i problemi comportamentali di bambini stranieri (turni 162, 170, 172, 174, 177). (Estratto 2). F6 fa riferimento a un problema specifico di proteste dei genitori, per cui la scuola è finita sulla stampa e, su richiesta, lo illustra brevemente: spiega la stanchezza dei docenti e il razzismo dei genitori italiani. (Estratto 3) Sospetta che una prospettiva degli insegnanti in difesa dei bambini e delle loro famiglie possa avere provocato ulteriori problemi di relazione con i genitori italiani. Dichiarò inoltre che nessuna iniziativa proposta dalle insegnanti è stata vissuta dai genitori come una soluzione del problema. (Estratto 4).

Questo tema viene accolto con molto interesse e offre la possibilità di evidenziare problemi anche nelle altre scuole. Molti interventi rimarcano (e narrano) i problemi di comportamento dei bambini stranieri in classe (turni 177-196). In particolare, F1 e F2 introducono con notevole enfasi il problema dell’inserimento di numeri elevati di bambini stranieri. (Estratto 5).

La discussione si sposta così verso il **numero eccessivo di bambini stranieri in alcune scuole**. F6 osserva che non si tratta soltanto di bambini stranieri (turno 198), poi segnala che il problema è grave soprattutto per i bambini neoarrivati (turni 200, 202). F2 riprende quindi la sua narrazione (turni 207-221), evocando anche i problemi relazionali tra stranieri, considerati aggiuntivi rispetto agli altri. (Estratto 6). A seguire, anche F4 e F3 intervengono sulle situazioni delle loro scuole, ma il tema dei bambini neoarrivati tende a esaurirsi (turni 225-245).

Il tema successivo riguarda la **descrizione di un progetto di F4**, su sollecitazione di OP, in una sequenza che contiene domande e commenti (turni 255-289). Il progetto prevede che **i bambini stranieri facciano i compiti a scuola insieme ai genitori**.

Nei turni 303-310, F6 introduce l'**esigenza di competenze in etnopsichiatria**, collegandola alla **rilevanza della differenza culturale**. (Estratto 7). Si passa così al tema dei **problemi culturali** dei bambini stranieri, attraverso narrazioni delle differenze che riguardano diverse situazioni nelle scuole, fino a una conferma di OP della loro importanza (turni 317-372). (Estratto 8).

Nel turno 393, OP cerca di evidenziare che la “complessità” non è legata soltanto ai numeri di bambini stranieri e non dipende soltanto dai bambini stranieri. Nel turno 399, F6 conferma che sono un problema anche gli italiani e, nel turno 406, F3 generalizza i problemi di comportamento dei bambini, poi F4 segnala l’aria “che si respira” nelle classi (turno 411), confermata da Op (turno 413). (Estratto 9)

SP2. Inizialmente, F2 narra la storia di un genitore che si è presentato perché non c’era posto in altri circoli, esprimendo così il proprio punto di vista sia sui **bambini stranieri come problematici** (turno 103), sia sui **genitori stranieri come inadeguati** (turni 108, 110 e 112). (Estratto 10). La narrazione di F2 è inframmezzata a segnali di comprensione da parte di OP e F6 e domande di chiarimento. Nel turno 126, F2 si rammarica del **fatto “terribile” della perdita dell’anno scolastico del bambino** e nel turno 128 si chiede come sia possibile che i bambini possano essere “sballottati” in questo modo. (Estratto 11).

F1 si aggancia a questo discorso, giungendo a una generalizzazione sul **problema del rifiuto che la scuola oppone a un bambino straniero**. F6 spiega l’importanza del lavoro della segreteria nello smistare i bambini stranieri (turni 136, 138), ricevendo conferme ripetute dalle colleghe.

Nel turno 196, F2 si lamenta della **concentrazione di stranieri** e nel turno 197 F1 parla delle lamentazioni dei genitori, affermando che “la gente non ne può più”. (Estratto 12). Nel turno 198, F6 “corregge” questa affermazione, ma nel turno 199 F1 ribadisce il suo punto di vista. (Estratto 13). Nei turni 204 e 206, F1

insiste sul **significato di “integrazione”** come vincolo al numero degli studenti stranieri e come distribuzione equa nelle scuole. (Estratto 14).

In seguito, F1 e F2 propongono un documento che proponga la **rilevazione del numero dei bambini stranieri** nelle diverse scuole (turni 230, 232). F2, in particolare, lamenta il fatto che la **distribuzione dei bambini stranieri** avvenga soltanto attraverso contatti tra le segreterie. Ne nasce un dibattito sugli spostamenti dei bambini stranieri, in cui si arriva anche a suggerire di dirottare alcuni bambini in scuole di campagna. F6 segnala che non esistono mezzi pubblici per raggiungere queste scuole (turno 256) e F8 conferma la scomodità di queste scuole (turno 259). F6 torna a sottolineare la rilevanza del numero elevato di ingressi in corso d'anno. Si continua così a parlare dei numeri e F1 riprende il problema della percentuale elevata dei bambini stranieri che arrivano in corso d'anno e del lavoro in classe che ne viene in tal modo inficiato (turno 285). F6 infine osserva che tuttavia gli spostamenti riguardano anche gli italiani. Nei turni 289-362, continua il dibattito su questo tema, con vari scambi di informazioni. Si arriva così nuovamente a parlare dell'importanza della trasparenza dei dati. Nel turno 397, F1 propone di incaricare “personale specializzato” per accogliere i bambini e così “toccare con mano” il problema. Dopo qualche perplessità di F7 e F6, OP ne suggerisce la fattibilità per arrivi in corso d'anno (turno 415). Emerge infine il problema dei bambini irrintracciabili e dei ritardi nella loro ricerca.

Nel turno 451, F6 si informa su che cosa possa fare il Centro Stranieri e OP osserva che tale Centro non fa niente perché non ha le competenze, benché accolga quasi tutti i migranti; informa soltanto sulla documentazione necessaria in caso di arrivo di minori.

F1 avvia un lungo dibattito sulla **remunerazione dei docenti** e sulle rendicontazioni. In questo quadro, F6 osserva il problema dei **fondi che mancano** e del lavoro extra che non viene retribuito. Vi sono scambi di informazioni su questo tema. OP suggerisce di far presenti i problemi all'ufficio scolastico. Il tema dei fondi rimane a lungo al centro dell'attenzione: emerge che un laboratorio è stato chiuso per mancanza di fondi; si lamenta che i fondi non ci sono o non vengono assegnati per tempo e che vi sono problemi di progetti non finanziati; si afferma che c'è un disegno per non assegnare i fondi, perché in realtà non esistono.

Nella seconda parte dell'incontro, più breve ma intensa, si parla dei **BES**. F7 narra il caso di arrivo di un bambino “problematico”, interagendo con F2 (turni 832-856), e propone un **portfolio** che possa ricostruire i percorsi dei bambini in difficoltà, per non ripartire dall'inizio ogni volta che arrivano in una scuola nuova. (Estratto 15).

Nel turno 864, F6 commenta l'importanza dei piani didattici personalizzati (PDP), quindi dialoga con F7 sul piano di inclusione dei bambini come importante opportunità per la documentazione e la gestione dei percorsi dei bambini stranieri (turni 872-919) e sulle schede per rilevarli. Ne nasce un dibattito sull'inclusione dei bambini stranieri nei PDP e nei BES. F6 è molto attiva nel sostenerne l'importanza come “documentazione dei percorsi dei bambini” e “chiarezza” e trasparenza” rispetto alle diverse situazioni, nonostante venga visto come un “problema burocratico” da diverse insegnanti (turno 872). F7 ribatte che i PDP vengono fatti “solo in casi molto gravi”, “in casi di grave svantaggio sociale” o “di grave svantaggio linguistico”. F6 sottolinea l'importanza di capire che cosa siano i BES e quali siano i bambini che vengono “differenziati” nella didattica. Successivamente, illustra la situazione della sua scuola per quello che riguarda i BES e le certificazioni, giungendo a una conclusione, a fine turno 919, sul lavoro delle neuropsichiatria. (Estratto 16).

Il dibattito sui PDP continua (turni 920-950): F8 dissente sull'inclusione dei neoarrivati nei PDP, perché è necessario “dare tempo” e F7 si dichiara d'accordo con lei; F6 obietta che non è importante soltanto la lingua italiana e che non è opportuno mettere dei bambini “in standby”. F6 vede i BES come “transitori”, come preparazione di un percorso di crescita, concludendo che la scuola non è capace di affrontare il problema del multilinguismo. (Estratto 17).

F1 propone l'intervento nella sua scuola di un'esperta di laboratorio L2 (turno 959) come opportunità di diffondere delle buone pratiche (turno 967), esprimendo l'**esigenza di formazione** delle insegnanti (turno 969). F5 riprende il problema dell'identificazione dei bambini da inserire nei BES (turni 973-982), osservando la differenziazione di situazioni e confermando le posizioni di F7 e F8, cioè affermando che i PDP vanno realizzati soltanto in via eccezionale per bambini con problemi importanti di apprendimento (e non di comportamento). (Estratto 18).

Segue un breve dibattito sul significato della normativa riguardante i BES, significato che non appare condiviso (turni 983-994). Ne nasce un nuovo dibattito sulle responsabilità dei docenti nella costruzione dei PDP e nell'identificazione dei BES, sostenuta soprattutto da F6, che afferma con forza l'importanza della responsabilità delle insegnanti (turni 995-1009). (Estratto 19).

Si sviluppa ancora un conflitto tra F5 e F6 (turni 1010-1017), nel quale F5 ribadisce l'importanza di valutare l'opportunità dei BES per evitare la discrezionalità del docente, mentre F6 ribadisce che devono essere i docenti ad assumersi questa responsabilità. OP esprime la propria opinione critica sull'inclusione dei bambini stranieri nei BES (turni 1018, 1020, 1024), pur ammettendone l'utilità in situazioni particolari (il bambino appena arrivato che deve fare un esame entro poco tempo). (Estratto 20).

F6 osserva nuovamente che è necessario evitare che le insegnanti si deresponsabilizzino e non facciano nulla quando ci sono problemi linguistici, attribuendo tali problemi a carenze nelle discipline e ribadisce che si tratta di uno strumento utile, concludendo nuovamente sulle carenze della scuola (turni 1029-1052). (Estratto 21). OP osserva a questo punto l'esigenza di capire che cosa accade nei PDP (turno 1057). F2 introduce l'esigenza di parlare anche della valutazione, attribuendo responsabilità alle famiglie che non vogliono intervenire nei casi di difficoltà e associandosi a F6 nel ritenere i BES uno strumento valido per identificare problemi altrimenti non trattabili (turni 1061, 1063). (Estratto 22). F6 ribadisce ancora una volta la propria prospettiva (turno 1067). F1 interviene per sottolineare la differenza tra prova "oggettiva" e valutazione (turno 1085) e F6 si dichiara a favore dell'eccellenza alla portata di tutti e deplora il fatto di spingere verso il basso gli stranieri, senza mai valorizzarli (turni 1093-1114). (Estratto 23).

Si discute ancora sul tema, con F6 che insiste sull'importanza di impegnarsi sui percorsi dei bambini anche quando si tratta di problemi relazionali, contraddicendo una posizione precedente di F5 (turni 1127-1135). (Estratto 24)

SP3. Inizialmente F1 presenta e descrive il **modello adottato dalla propria scuola per quanto riguarda i BES** (turni 31-50). Questo modello prevede dei "parametri" per segnalare il "disturbo specifico" e condividere il piano con la famiglia. La scheda presentata da F1 viene contestata da F6, che la ritiene inadeguata ed etichettante, e frutto di lobbismo, mentre c'è oggi una tendenza più articolata e complessa (turni 53-72). (Estratto 25).

Dal turno 75, inizia un conflitto tra F1 e F6 sul **problema della codificazione delle variabili**: F1 che sostiene l'utilità delle variabili chiuse per aiutare l'insegnante a capire e classificare; F6 invece le contesta perché semplificano eccessivamente e portano a inviare più facilmente ai servizi di neuropsichiatria. Il conflitto si chiude nel turno 100, quando F1 sottolinea l'importanza di parlare con i servizi e il problema della crisi delle insegnanti a fronte dei gravi problemi che affrontano.

Si continua con un'interazione tra F7 e F1 (turni 102-111), in cui F7 segnala come il lavoro di cui parla F1 "non sia servito" a tutelare i bambini, avviando un discorso critico sulla **valutazione** (turni 112-118): "è utile all'insegnante in che cosa è utile al bambino? Nel senso che va a incidere sulla valutazione e sulle modalità di valutazione?" (turno 112). Una serie di interventi di F1, F7 e F6 riguardano i **tempi necessari ai bambini stranieri** per superare le prove (in particolare F6 nei turni 131 e 135).

Nei turni 145-153, c'è un nuovo conflitto tra F6 e F1, sul problema di **come svolgere le prove**, in particolare sul problema dell'insegnamento dei "caratteri". F6 accusa il circolo di F1 di voler insegnare i tre caratteri fin dall'inizio e F1 lo difende. Un intervento di F8 (turno 154) porta a discutere su dove e perché si usino i tre caratteri. Nel turno 169, F6 attacca il modo standardizzato di insegnare, enfatizzando l'importanza di un modo adattato alla situazione ("vedi un po' come reagiscono, controlli, ripari"). F1 si dichiara d'accordo, ma "difende" ancora il circolo "accusato" (turni 171-182). Nel turno 183, OP cerca di mediare, affermando che bisogna "sgretolare" le situazioni che determinano gli stereotipi. F5 torna sul problema dell'uso del corsivo per i bambini stranieri, che è "un grosso motivo d'ansia" (turno 192), innescando una nuova, breve discussione.

Nel turno 222, F6 riprende il proprio argomento critico, parlando del problema dell'insegnamento dei suoni in relazione ai bambini ghanesi, problema che rivela la mancanza di standardizzazione. (Estratto 26).

F1 spiega come la consulente dei laboratori di L2 della sua scuola introduca buone pratiche e segnala la sua opinione di non intervenire nelle prime e nelle seconde perché "ci vuole tempo per consolidare certe cose", quindi allineandosi alle posizioni critiche verso F6 (turni 226-230). Nei turni 237-250, F6 interviene nuovamente in modo critico sulla mancanza di lavoro sul parlare e sull'ascoltare nella metodologia di alcune sue colleghe.

Nel turno 256, OP evoca l'Azienda USL, avviando una discussione sui **rapporti con i servizi** di tale Azienda. Op li caldeggia, F1 lascia capire che ci sono problemi tra la consulente linguista e l'azienda, F6 riafferma che stanno crescendo gli invii dei bambini stranieri ai servizi. Si parla dell'efficienza dei servizi e F7 lamenta la direttività di uno di essi, che mette in difficoltà le insegnanti e parla di un orientamento all'invio ai servizi (turni 274-284).

F5 riprende il discorso sul **rapporto tra bambini stranieri e BES** nella sua scuola, riaffermando che i bambini non vengono inseriti subito nei BES, ma soltanto dopo uno o due anni di osservazione e alfabetizzazione, in sostanza escludendo la possibilità che i BES abbiano a che fare con questioni linguistiche e culturali (turni 285-299). (Estratto 27).

Nei turni 306-311, F8 parla prima dell'invio ai servizi (che non avviene prima del terzo anno), poi ancora dei tempi dilatati di osservazione dei bambini, infine dell'assenza di un progetto definito per quello che riguarda i PDP. F6 introduce il problema dell'inadeguatezza delle prove di seconda classe, quindi delle prove invalsi (turno 313). Si produce una lunga digressione su questioni di insegnamento della lingua italiana, finché F7 torna al tema dei bambini stranieri e dell'uso della lingua, sottolineando l'importanza delle conoscenze culturali per l'interpretazione delle storie raccontate in classe e dei termini usati (turno 388). (Estratto 28).

Da qui nasce un dibattito su come sia più efficace insegnare ai bambini stranieri, con riferimento agli esempi nell'uso della lingua italiana, se orientandosi al contesto specifico dell'uso, oppure al significato astratto dei concetti linguistici. Questo dibattito, che coinvolge diverse insegnanti, è concluso da OP con un invito a creare sinergie (turno 408). Si sviluppa tuttavia un nuovo conflitto tra F6 e altre insegnanti sulla comprensibilità e la complessità della lingua, in particolare su un esempio portato da F6 (turni 411-435). Un lungo turno di F6 ribadisce l'importanza di far capire ai bambini la complessità della lingua. (Estratto 29). OP interviene per porre fine al conflitto (turni 437-443), che tuttavia riprende sull'uso di frasi esemplificative, cioè ancora sull'efficacia dell'uso della lingua per l'apprendimento (turni 445-469).

Dal turno 589 si riprende a parlare di laboratori. F1 narra ancora il lavoro della consulente linguista della sua scuola, avviando così un conflitto con F7 sul significato dei laboratori nel contribuire alla valutazione del bambino, al cui interno viene anche introdotto il tema dei **genitori inadeguati nel sostenere i figli nei compiti** (turni 604-606). (Estratto 30).

Nei turni 614 e 636-643, F7 parla di un progetto che coinvolge i genitori stranieri nella scuola, osservando nuovamente i problemi linguistici delle madri, che non vanno al centro territoriale per l'alfabetizzazione. Nel turno 660, F1 torna sul lavoro positivo della consulente, in questo caso di mediazione tra insegnanti e madri straniere.

SS. Dal turno 9, F1 parla del problema della **disorganizzazione dell'inserimento dei ragazzi stranieri**, sul quale il consiglio di classe non è informato, proponendo un protocollo comune (turni 11-16, 26-32). Si "scopre" così che il protocollo c'è già, ma è "andato perso nel tempo" (turni 17-23). Nel turno 33, F2 racconta un'esperienza analoga, aggiungendo anche che le "voci" di un arrivo non sono a volte confermate e sostenendo che il problema va affrontato a livello di segreteria di presidenza. Nel turno 34, F3 racconta invece del cambiamento in positivo avvenuto con una nuova dirigente. Segue una lunga narrazione, intercalata da domande, di F4 (turni 39-59) riguardante il **problema dell'inserimento** nei casi in cui ci sia uno **sfasamento rispetto all'età anagrafica**. F4 prende spunto dal caso di un ragazzo che è stato ammesso ufficialmente nella terza classe, ma che in realtà è stato inserito in seconda, per bocciarlo senza fargli cambiare classe. (Estratto 31).

Segue un dibattito sulle possibili alternative a questa soluzione, alla quale partecipa anche Op, ma senza pervenire a una conclusione (turni 60-77). Nel turno 78, F4 si chiede perché chi ha un'età da scuola secondaria di secondo grado sia inserito in una scuola secondaria di primo grado: F3 spiega che l'accoglienza nelle scuole secondarie di primo grado è migliore rispetto alle esigenze di prestazione elevate delle secondarie di secondo grado. F4 sottolinea che tuttavia quando l'età è molto più alta nascono problemi (turni 80-91).

Nel turno 92, F5 sottolinea che sarebbe importante conoscere il percorso precedente degli studenti. (Estratto 32). Nel turno 128, F5 espone poi il suo scetticismo sulla direttiva che prevede di non inserire nella stessa classe studenti della stessa provenienza, insiste sul problema della mancanza di informazioni sul percorso pregresso e introduce l'esigenza di materiali didattici più adeguati. (Estratto 33). Successivamente (turni 132, 138), ancora F5 parla delle paure dei ragazzi stranieri di non essere accettati e quindi della tendenza che hanno a "nascondere" i loro limiti, tonando ancora sui problemi delle conoscenze dei percorsi e dei materiali didattici.

A seguire (turni 139-143), F1 parla del problema dell'accoglienza adeguata e di non trattare i ragazzi come se fossero "piccoli". Nel turno 145, F3 spiega come si accolgono i ragazzi stranieri nella sua scuola, inizialmente per poche ore, altrimenti "scappano". (Estratto 34).

Nel turno 180, F2 riporta un'osservazione in un convegno recente al quale ha partecipato, che riguarda un'esperienza di peer tutoring della lingua con ragazzi più grandi, che prevede l'uscita dalla classe durante

l'orario scolastico e incontri negli orari pomeridiani. Quindi, evidenzia le difficoltà nella sua scuola e torna ancora sul peer tutoring, allargando il tema alla mediazione linguistica per chiedere se sia possibile programmare un'esperienza di questo tipo (turni 181-188).

Si inserisce F6 con un lungo discorso (turni 202, 204), in cui torna sul problema degli inserimenti di ragazzi stranieri effettuati senza preavvertire le insegnanti e osserva il problema delle carenze di risorse economiche per il sostegno linguistico, più che problemi di materiali, osservando le **notevoli difficoltà dei ragazzi che non capiscono nello stare comunque in classe**. (Estratto 35). Nei turni 341-347, F6 torna inoltre con enfasi sul problema di **non avere informazioni sui neoarrivati**, di doverli inserire in classe senza alcuna preparazione, sottolineando che si fanno comprare inutilmente i libri ai loro genitori, per noncuranza della segreteria.

Nei turni 368-387, F3 si informa sulle **ore dei mediatori o alfabetizzatori linguistici**, quindi chiede se è possibile ottenere numeri di telefono in caso di emergenze, per evitare di far arrivare il mediatore se è assente il ragazzo. F6 ripete più volte di ritenere scandaloso che si buttino via ore e soldi per questo motivo. Il discorso prosegue sull'organizzazione della mediazione.

Nel turno 530, F6 afferma di avere bisogno di più ore di lezione, più che di ore di mediazione. Poi fa una domanda sulla possibilità avere mediatori per le prove invalsi (turno 538). Ne nasce un lungo dibattito sulle strategie e sulle possibilità di sostegno effettivo alle **prove d'esame per gli studenti stranieri**. Diverse insegnanti dibattono sul problema dell'impossibilità di far fare prove differenziate ai ragazzi stranieri e sui forti vincoli normativi sulle prove differenziate (possono farle solo i "certificati"), in particolare inerenti alle lingue straniere. F1 afferma di avere posto il problema a un convegno con una dirigente e un avvocato, che hanno risposto che non può decidere il collegio dei docenti. Nel turno 674, F6 afferma che il problema non è realizzare una "farsa", che è comunque sempre possibile, ma evitare delle "finzioni meschine" e nel turno 677 afferma con enfasi che il dramma è la prova uguale per tutti. OP interviene per affermare l'importanza delle competenze e delle abilità e per sottolineare che è irrilevante quali siano le tre lingue straniere (turni 688-692).

Nel turno 694, F1 torna sul problema iniziale, che ha scatenato l'intera discussione: **che cosa fare con i mediatori all'esame** in caso di necessità? Si cerca di trovare una soluzione, che consiste nel preavvertire la cooperativa che li fornisce. Nel turno 723, F4 introduce il problema del rapporto tra mediatori e ragazzi, chiedendosi se "è sensato" o no, se ad esempio il mediatore ha le competenze sufficienti (turni 723-738), ma questo tema non viene sviluppato. Nel turno 764, F6 ribadisce la difficoltà di risolvere il problema dell'esame per i ragazzi stranieri.

Nel turno 806, F5 sottolinea l'esigenza di offrire una forma di **doposcuola ai ragazzi stranieri**, perorando l'intervento del Comune. (Estratto 36). Nei turni 820-822, F6 suggerisce l'esistenza di ostacoli per la partecipazione dei ragazzi stranieri al doposcuola, dati dalla distanza, dai lavori spesso richiesti a casa, dalla scarsa presenza dei genitori che alimenta la demotivazione, dai costi dei doposcuola esterni alla scuola (anche se sono molto bassi). F5 e F6 insistono sull'importanza del doposcuola (turni 823-829, 843-855). Tuttavia, nel turno 846, inizia un conflitto tra di loro: F5 sostiene che comunque c'è del "**buonismo**" verso gli stranieri e che "loro" non fanno abbastanza; F6 invece insiste sulla **mancanza di strumenti** che vengono forniti ai ragazzi stranieri. (Estratto 37). Nel turno 855, F6 segnala la mancanza di servizi come la mensa e pare uscire dal conflitto, pur rimanendo sul tema della mancanza di opportunità. Tuttavia, nel turno 861 torna a contestare la tesi del buonismo. (Estratto 38).

F5 richiama l'esigenza di **continuità** tra orario della mattina e attività del pomeriggio, altrimenti l'italiano "diventa una parentesi" (turni 864-866) e F6 ribadisce l'esigenza di un **feedback** in classe su ciò che si fa al di fuori dell'orario curricolare (turni 867-869). F5 insiste nell'addossare il fallimento prevalentemente ai problemi familiari e sociali dei ragazzi (turni 872-874). (Estratto 39). La sequenza continua nell'alternanza di F5 e F6, che tuttavia perseguono due narrazioni diverse, l'una delle difficoltà degli studenti e l'altra delle carenze dell'insegnamento offerto (turni 875-879).

In sintesi, i principali aspetti e temi che sono entrati negli incontri sono i seguenti:

1. Le modalità di ingresso degli studenti stranieri "neoarrivati", sottolineando sia l'esigenza di un controllo (SP), sia di un'informazione sui percorsi e i casi, sia infine di un miglioramento dell'organizzazione (SS).
2. La difficoltà dei genitori stranieri di orientarsi nella rete delle scuole (SP)

3. I numeri troppo elevati di studenti stranieri in classe, che comportano un lavoro difficile di costruzione del gruppo classe e le proteste da parte dei genitori italiani (SP)
4. La difficoltà della didattica in classe, della costruzione delle conoscenze e della regolazione dei comportamenti degli studenti stranieri, la mancanza di materiali adeguati e la mancanza di formazione delle insegnanti (SP, SS)
5. L'esigenza di sviluppare ulteriormente le attività di sostegno, soprattutto laboratori e attività di Italiano L2, ma anche mediazione e tutorato, attività di doposcuola (in continuità con l'attività scolastica).
6. Il problema dell'inclusione degli studenti stranieri in piani didattici personalizzati (PDP) e nel quadro degli orientamenti ai Bisogni Educativi Speciali (BES): se inserirli, sulla base di quali dati di osservazione (se codificati o no), in quali tempi e in quali fasi del percorso individuale e didattico, per quali aspetti dell'apprendimento e relazionali.
7. Il rapporto con i servizi dell'AUSL, in particolare con la neuropsichiatria, e l'esigenza di un dialogo più proficuo e reciproco.
8. Il problema delle prove d'esame e della valutazione degli studenti stranieri, in un contesto di rigidità normativa e di scarse possibilità di azione (SS)
9. Le difficoltà di apprendimento e di comportamento degli studenti stranieri, attribuite all'inadeguatezza del sostegno che ricevono, oppure alle loro condizioni familiari e sociali, che producono ritardi e difficoltà anzitutto per gli studenti stessi.
10. L'inadeguatezza delle conoscenze dei genitori stranieri, che non permettono loro di sostenere il percorso scolastico dei propri figli.
11. La rilevanza della differenza culturale nella spiegazione della specificità degli studenti stranieri.
12. L'atteggiamento dei genitori italiani nei confronti dell'inserimento dei bambini stranieri.

Un tema che non è stato introdotto negli incontri è invece quello del rapporto tra studenti italiani e stranieri, che pure è al centro delle attività di MOSAICO. In relazione a ciò, anche gli aspetti "relazionali" dell'inserimento degli studenti stranieri sono emersi in modo collaterale, come problemi più del lavoro dei docenti che non della classe.

5. Gli orientamenti emersi

Gli orientamenti emersi negli incontri riguardano sia la definizione dei problemi, sia il modo di affrontarli. Vi sono stati molti aspetti sui quali il consenso è stato ampio, a volte dopo chiarimenti e narrazioni, e altri sui quali invece sono sorti conflitti, in modo particolare i PDP e i BES nelle scuole primarie, le strategie didattiche per favorire l'apprendimento della lingua ancora nelle scuole primarie, la distribuzione delle responsabilità tra scuola e studenti/famiglie sia nelle scuole primarie, sia in quelle secondarie.

Su questo sfondo, un primo aspetto rilevante è l'osservazione della presenza degli studenti stranieri essenzialmente come "problema". Al di là delle interpretazioni e delle proposte di intervento, questa è stata l'impostazione fondamentale: nessun intervento si è posto l'obiettivo di valorizzare gli studenti stranieri (o i genitori stranieri) come risorse. Le uniche due parziali eccezioni riguardano l'esigenza di sostenere l'acquisizione di competenze che valorizzino gli studenti e l'uso di studenti più grandi ed esperti come tutor linguistici dei più piccoli o neoarrivati.

Su queste basi, la problematicità è stata anzitutto osservata sul lato degli studenti e delle loro famiglie: questa visione ha confermato alcuni modelli di interpretazione dell'incompetenza fondamentale degli "stranieri", benché sia stato anche sottolineato che non tutte le categorie di stranieri rientrano in questa dinamica, non ad esempio coloro che provengono dall'Europa Orientale. Nonostante questa osservazione, e forse proprio in base a questa, c'è stata una sostanziale

sovrapposizione tra problematicità e una categoria di studenti che potrebbe essere indicata come di origine “africana”, anche se solo nella circostanza sopra segnalata è stata sottolineata la differenza. Questa problematicità è stata quindi associata alla “differenza culturale”, non frequentemente in modo esplicito, spesso però in modo implicito (appunto attraverso la categorizzazione dello “straniero” “africano”). Ad esempio, un’insegnante pare stupirsi che possano esservi problemi relazionali tra studenti stranieri, come se questo non fosse “normale” quanto i problemi relazionali tra bambini italiani.

La categorizzazione esplicita, almeno in un’occasione, è stata contrastata dall’osservazione dell’esistenza di una problematicità più generale, che coinvolge anche gli italiani, ma è stata poi rinforzata dalla proposta di arricchire le competenze del servizio di neuropsichiatria con approcci di etnopsichiatria. In particolare nell’incontro SP1, è risultata evidente la deriva dall’iniziale riferimento al problema di come contrastare le proteste “razziste” dei genitori italiani verso il “problema” dei comportamenti degli studenti stranieri, caratterizzato appunto da differenza culturale. Questa posizione evidenzia una forma di “essenzialismo”, ossia di attribuzione delle differenze alla “cultura”, come caratteristica fondamentale e predefinita, che non lascia scelte a chi “ne fa parte”. Paradossalmente, poi, questa prospettiva autorizza la richiesta di integrazione, cioè di abbandonare ciò che non appare in realtà abbandonabile in una visione essenzialista.

Sull’altro versante, si è a più riprese segnalato che il “problema” nasce invece dai deficit del sistema scolastico, che si producono su vari fronti. Si segnalano errori nel sistema di programmazione e organizzazione degli ingressi, che risultano inadeguati sia nei rapporti tra le scuole, sia all’interno delle scuole. Si segnalano problemi didattici importanti: assenza di sostegno nell’apprendimento dell’italiano L2, carenza di materiali didattici adeguati, mancanza di attenzione e conoscenza dei problemi e dei percorsi da parte delle insegnanti. Si segnalano persino problemi di raccordo con i laboratori di L2, fatta eccezione per un caso. Si segnalano problemi di tipo normativo, soprattutto per quello che riguarda le prove d’esame. Si segnalano problemi di rapporto con i servizi sanitari, con i quali c’è poco coordinamento. Si segnalano problemi economici che inficiano le azioni.

A giudicare da ciò che emerge dagli incontri, dunque, i problemi del sistema coprono tutto l’arco dell’esperienza e del percorso degli studenti stranieri. Si tratta di un deficit impressionante che, anche nel caso venga considerato soltanto complementare e non sostitutivo rispetto alla spiegazione culturalista e all’attribuzione di problemi agli studenti e alle loro famiglie, rende l’integrazione di tali studenti e di tali famiglie un problema insormontabile.

A fronte di questa montagna da scalare, quali possono essere i provvedimenti necessari? A questo proposito, la discussione sui PDP e sui BES appare illuminante. Le visioni che si confrontano riguardano anzitutto il problema se inserire o meno gli studenti stranieri in PDP e BES e in secondo luogo quando e come farlo. Coloro che sono più restii a inserire gli studenti stranieri in PDP e BES (tra i quali anche OP) sono anche, e ovviamente, più restii a farlo precocemente. Al contrario, una posizione opposta porta a sostenere che questo inserimento non soltanto è necessario ma dovrebbe essere anche precoce soprattutto per affrontare i problemi linguistici degli studenti. Entrambe le posizioni si chiamano al “bene” degli studenti: l’una sottolinea che è opportuno lasciar loro tempo di dimostrare che cosa sono in grado di fare; l’altra sottolinea invece l’importanza di un sostegno precoce che eviti problemi ulteriori e successivi invii ai servizi.

Se si guarda alla normativa, si legge sul sito dell’Ufficio Scolastico Regionale quanto segue:

L’espressione “Bisogni Educativi Speciali” (BES) è entrata nel vasto uso in Italia dopo l’emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*“. La Direttiva stessa ne precisa succintamente il significato: “L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”.

L'utilizzo dell'acronimo BES sta quindi ad indicare una vasta area di alunni per i quali il principio della personalizzazione dell'insegnamento, sancito dalla Legge 53/2003, va applicato con particolari accentuazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni.

Da questo testo non risulta improponibile includere studenti stranieri in PDP e BES. Peraltro, il deficit di conoscenza della lingua è stato definito fondamentale dalle stesse insegnanti, quindi attrae "una speciale attenzione" da parte delle scuole. I laboratori di L2, creati nelle scuole, sono di fatto attività PDP, anche perché non si ritiene che il laboratorio debba essere separato dalla normale attività scolastica. La paura dell'etichetta o forse, come afferma un'insegnante, di un'assunzione di eccessive responsabilità, rischia quindi di oscurare il fatto che un'etichetta viene già posta in essere quando uno studente non è in grado di capire ciò che viene detto in classe. L'esclusione dalla classe sembra essere un fenomeno più grave di un'etichetta come BES. Possono sicuramente esserci alternative più plausibili dei PDP e dei BES, ma negli incontri queste alternative non sono state evidenziate: ci si è limitati a osservare il problema e a discuterne.

Il problema, ritenuto fondamentale, dell'apprendimento della lingua non sembra inoltre riconducibile a una visione "culturalista" della differenza: se è infatti vero che la lingua veicola cultura, ricerche nazionali e internazionali evidenziano che non è possibile ricondurre automaticamente le differenze linguistiche a differenze culturali. Semmai, la conoscenza della lingua pare essenziale anche per evidenziare o eventualmente rivendicare differenze culturali: se uno studente non conosce la lingua italiana, non sarà nemmeno possibile capire se accetta o rifiuta la cultura italiana, o quantomeno quella scolastica. La mancata conoscenza della lingua diventa anzi un motivo di paura e diffidenza, che porta alla demotivazione.

Il dibattito su PDP e BES pare quindi fondamentale per capire ogni ulteriore approccio didattico alla presenza degli studenti stranieri: i dibattiti sulla didattica, inclusa quella richiesta per i laboratori e per i doposcuola, riconducono tutti di fatto all'esigenza di "percorsi speciali" per gli studenti stranieri. Tuttavia, il discorso dei PDP è stato tenuto separato dall'evidente tendenza generale a pensare e proporre percorsi più adeguati, dunque "speciali", per studenti stranieri.

Un tipo di intervento che è apparso più "semplice", e che ha raccolto un consenso generalizzato, è quello dell'informazione e della programmazione riferite agli inserimenti degli studenti stranieri "neoarrivati". Tuttavia, la relativa semplicità dei monitoraggi, dei passaggi di informazione e degli aggiustamenti dell'organizzazione burocratica non può far dimenticare che una distribuzione "ideale" dei bambini stranieri, come quella invocata da qualcuno secondo la regola del 30% per classe, pare assai difficile da perseguire, se il dato numerico "reale" delle presenze non lo consente. Né appare possibile una deportazione, se si vuole evitare che i genitori rifiutino di portare i figli in scuole distanti e scomode e quindi si vuole evitare quel danno ai bambini che viene paventato quando si parla di inserimenti tardivi o fallimentari.

In questo contesto, non c'è stata molta discussione sugli interventi di mediazione, che non sembra quindi considerata altrettanto importante dei laboratori o dei piani didattici, oppure che è data per scontata, senza quindi richiedere tematizzazioni particolari. Eppure l'uso della mediazione può rispondere alle esigenze di razionalizzazione dell'inclusione e dell'accoglienza, oltre che essere di aiuto nel consentire almeno inizialmente agli studenti di stare in classe e capire qualcosa. Appare dunque anomalo che se ne sia discusso poco.

La soluzione ai problemi che pare più congeniale alle insegnanti è quella della formazione, che è stata spesso evocata come prospettiva per raggiungere risultati migliori. Tuttavia, l'attenzione per la formazione ha comportato un rinvio delle soluzioni, alcune delle quali si potevano forse avviare subito (è il caso del protocollo nelle scuole secondarie di primo grado). Inoltre, l'attività di formazione richiederebbe una valutazione dei risultati, per verificare se è efficace e in che modo.

Infine, un aspetto molto importante che negli incontri è rimasto poco esplorato è la differenziazione degli "stranieri" non soltanto secondo categorie di aree geografiche, ma anche in base al grado di conoscenza della lingua italiana, legato alla socializzazione precedente (ad es., alla frequenza della scuola dell'infanzia, oppure all'appartenenza a famiglie bilingui). Questo aspetto è stato evocato

una sola volta, facendo riferimento a esperienze di peer tutoring. La categoria “straniero” è quindi apparsa molto ampia e potenzialmente poco predittiva, sia di problemi, sia di loro soluzioni, poiché è stata di fatto sovrapposta alla categoria dei “linguisticamente diverso”, più e prima ancora che a quella di “culturalmente diverso”. Nei fatti, esistono nelle classi anche “altri” stranieri, che però non sembrano essere “altrettanto” stranieri.

6. Qualche breve nota sull’organizzazione dell’interazione

Un’osservazione interessante riguarda il modo in cui si è sviluppata l’interazione tra i partecipanti nei quattro incontri. Qui non è possibile entrare nel merito di questo aspetto, che richiederebbe analisi che vanno oltre gli scopi di questa ricerca. Tuttavia, è importante affermare che le dinamiche dell’interazione hanno una forte incidenza sulla produzione di contenuti e temi.

Si tratta quindi di capire anzitutto come hanno contribuito all’interazione OP e le insegnanti. Per quello che riguarda OP, si possono notare alcune caratteristiche generali del modo di coordinare l’interazione, senza qui approfondirle nei dettagli. In particolare, OP:

1. Parte con lunghi turni iniziali, in realtà spezzati in più turni a causa di interruzioni delle insegnanti per chiedere informazioni o chiarimenti. Non promuove in modo diretto temi o contributi, ma aspetta che vengano presentati.
2. Si adegua sempre quando le insegnanti si distanziano esplicitamente dalle sue proposte, senza insistere, e fa successivamente cadere tali proposte.
3. Rimane per lunghi periodi in silenzio durante le interazioni prolungate tra le insegnanti
4. Rilancia le sue proposte o formula nuove proposte soprattutto quando ci sono pause negli interventi delle insegnanti, ma talvolta lascia comunque che alla pausa segua ancora un intervento di un’insegnante.
5. Offre spesso segnali minimi di ascolto dopo le osservazioni sui suoi rilanci o sulle sue nuove proposte, oppure chiede chiarimenti.
6. Riformula quanto è stato detto dalle insegnanti in pochi casi.
7. Interviene sempre per rispondere ai quesiti o alle proposte delle insegnanti, anche quando non sa offrire soluzioni dirette ed immediate. Fornisce consigli, laddove siano utili a risolvere problemi.
8. In qualche caso commenta in modo isolato e apparentemente funzionale solo a segnalare ascolto, talvolta anche con battute.

Per quanto riguarda i contributi delle insegnanti, si possono notare i seguenti aspetti generali rilevanti, sempre senza entrate nei dettagli:

1. Conferme e segnali di ascolto quando OP spiega, ma rifiuti se le proposte non interessano.
2. Conferme dei temi che vengono osservati come opportunità di evidenziare la propria situazione, ma rifiuti dei temi che non interessano.
3. Qualche richiesta di chiarimento, ma più spesso domande polari (che richiedono cioè una risposta del tipo sì/no), per capire se anche qualcun altro ha il proprio problema.
4. Nelle fase iniziale, narrazioni di casi privilegiate rispetto a proposte di discussione o soluzione (con qualche eccezione). Nelle fase finale, maggiore astrazione delle argomentazioni, numeri più alti di proposte e narrazioni che riguardano più gli scambi di esperienze che non casi specifici nelle scuole.
5. Lamentazioni sui problemi, ad esempio sui numeri di stranieri, sui metodi di inserimento, sui finanziamenti, sul sostegno.

6. Lunghi scambi di informazioni, con turni molto brevi, che però tendono a ridursi nel corso dell'incontro. Lunghe sequenze di turni brevi per mettersi d'accordo su qualche punto, che evidenziano la volontà di confermarsi o accordarsi.
7. Conflitti intensi e articolati sul significato delle attività e sugli orientamenti di fondo, dai quali si esce generalmente con diversioni o mitigazioni.

A partire da questi diversi contributi, si possono anche trarre alcune considerazioni generali sull'andamento dell'interazione negli incontri, cioè sulle sequenze di azioni dei diversi partecipanti, che costituiscono in definitiva la tessitura dell'incontro:

1. Alternanza di narrazioni prolungate (sostenute da ascolto attivo e richieste di chiarimenti) e serie di turni brevi e rapidi per condividere informazioni o decidere su questioni semplici.
2. Narrazioni, talvolta piuttosto lunghe, che permettono di pervenire alla presentazione di problemi o proposte e di impostare una discussione di tali problemi e proposte.
3. Frequente orientamento alla costruzione del consenso, attraverso negoziazioni dei significati.
4. Consenso spesso perseguito in modo autogestito, cioè senza il coordinamento di OP che si produce soltanto in alcune circostanze, in particolare conflittuali.
5. Conflitti tra insegnanti, in qualche caso anche intensi, utili per far emergere i problemi più rilevanti che rimangono aperti e controversi.

Nonostante vi siano molte varianti di questi processi generali di interazione, che andrebbero analizzate in dettaglio, è evidente una certa continuità nell'organizzazione, che può indicare un modo prevalente di interazione tra insegnanti, laddove il coordinamento lasci ampia libertà di espressione e di auto-gestione.

7. Conclusioni

Gli incontri che abbiamo qui esaminato si sono rivelati molto ricchi di narrazioni e dinamiche interattive interessanti. Hanno evidenziato un appassionato interesse delle insegnanti per i problemi posti dagli studenti stranieri e un loro impegno importante nell'acquisire strumenti e prendere provvedimenti che migliorino le proprie condizioni di lavoro e le condizioni di apprendimento degli studenti. Questa passione ha prodotto anche alcuni conflitti, che hanno consentito di sviscerare problemi aperti importanti in modo produttivo.

Nel contempo, questa passione è stata probabilmente alla base della difficoltà di coordinarsi verso un obiettivo a breve e della tendenza a cercare soluzioni complesse, ma non facili da attuare nel qui ed ora. Inoltre, questa passione ha portato a vedere soprattutto problemi e più raramente a valorizzare i contributi degli studenti come risorse positive.

È sorto un utile conflitto tra due visioni, che ha evidenziato due lati diversi della stessa "medaglia" della realtà multiculturale: 1) una visione "tradizionale" che attribuisce i problemi a studenti e loro famiglie (anche e soprattutto in una prospettiva culturalista), creando categorie secondo linee semplificate; 2) una visione "critica", che vede i problemi prioritariamente nel sistema scolastico. Questo conflitto può diventare produttivo anche in termini di azioni, se è possibile una sua ricomposizione, che fondi buone pratiche nelle scuole. Appare infatti evidente che coesistono prospettive diverse sul tema "stranieri" e che queste differenze di prospettive può avere conseguenze importanti anche sull'approccio delle scuole e delle insegnanti. Chiarire anzitutto la prospettiva di partenza appare dunque un compito altrettanto importante di quello di produrre protocolli e monitoraggi.

3. Il significato delle attività laboratoriali

1. Introduzione

In questo capitolo, vengono analizzate le diverse attività laboratoriali, in base sia al questionario complesso, somministrato a minori, giovani e adulti (di cui la gran parte insegnanti), sia alle 20 interviste focus effettuate (v. capitolo 1). Nei questionari, saranno tenuti distinti i dati generali, che riguardano tutti i rispondenti, dai dati specifici, che riguardano singole categorie (minori, adulti, insegnanti). Le interviste, per comodità di analisi, sono state suddivise in tre tipologie, che risultano nel testo indicate come distinte: 1) operatori dei laboratori di sostegno, ri-motivazione e socializzazione, netgarage, informazione e orientamento, gruppi di lavoro nelle scuole secondarie di secondo grado, (nel testo citati semplicemente come “operatori”); 2) insegnanti dei laboratori di alfabetizzazione; 3) minori (e pochissimi giovani) che hanno partecipato di laboratori di alfabetizzazione, laboratori di peer education, attività di Infobus, organizzazione di eventi (nel testo semplicemente indicati come “minori”).

Resta escluso da questo capitolo l'intervento inerente alla mediazione linguistico-culturale, che viene trattato a parte, nel capitolo 5.

2. Obiettivi e contenuti dei laboratori

Secondo gli operatori intervistati, alcuni interventi prevedevano degli obiettivi di apprendimento di contenuti, altri invece avevano obiettivi di promozione dell'espressione dei partecipanti, di socializzazione e cooperazione per favorire il loro benessere (estratto 1). In un solo caso, gli operatori hanno affermato che uno degli obiettivi era quello di favorire il confronto tra persone di culture diverse, attraverso l'espressione delle emozioni e la narrazione delle storie che li accomunano (estratto 2).

L'obiettivo principale dei laboratori di alfabetizzazione è invece l'apprendimento della lingua italiana, perché i bambini possano “poi cominciare a partecipare alla vita (.) alla vita scolastica e anche alla vita cioè sociale”. Questo obiettivo si diversifica secondo le competenze dei minori: per i neo-arrivati consiste soprattutto nell'apprendimento della lingua della “sopravvivenza”; per gli altri nell'apprendimento delle abilità linguistiche richieste dalla scuola, come la “comprensione orale”, e lo “scritto”. I minori che frequentano questi laboratori seguono nella maggior parte dei casi un curriculum diverso da quello dei loro compagni italiani, a causa sia delle scarse competenze nella lingua italiana, sia della diversità dei piani didattici dei paesi di provenienza.

Dai questionari si evince che l'aspetto considerato più importante nelle attività laboratoriali è stato l'apprendimento di nuove conoscenze (46,4%), seguito dalla libertà di espressione dei partecipanti (28%) e dalla comprensione dell'importanza dell'accoglienza (25,5%). Minori e giovani hanno però attribuito più peso alla libertà di espressione (35,7%, contro il 19,5% degli adulti e il 13,8% delle insegnanti), a discapito soprattutto della comprensione dell'importanza dell'accoglienza (16,7% contro 35,4% degli adulti e 36,2% delle insegnanti). Non si registrano invece differenze significative per quello che riguarda il peso dell'apprendimento di nuove conoscenze.

Secondo alcuni operatori, i laboratori hanno incluso attività educative, che miravano ad accrescere le conoscenze dei partecipanti. Secondo altri, invece, hanno incluso attività preventive, che avevano lo scopo di evitare che i minori scegliessero la carriera scolastica in base a pregiudizi e mancanza di conoscenza, quindi di prevenire l'abbandono scolastico e la discriminazione sociale (estratto 3). Secondo altri operatori ancora, le attività proposte sono state promozionali, cioè volte a favorire l'espressione personale dei partecipanti. Secondo altri ancora, le attività sono state insieme preventive, educative e promozionali: hanno cioè promosso la partecipazione di genitori, insegnanti e adolescenti, e l'espressione dei loro problemi, bisogni e punti di vista, al fine di favorirne l'apprendimento ("condividere quelli che sono i tuoi problemi ma anche quelle che sono le tue risorse"), il miglioramento delle prestazioni degli adolescenti ("ci si aspetta abbia una ricaduta educativa sui ragazzi [...] è un dato che i ragazzi rendano meglio"), e la prevenzione di "possibili atteggiamenti di disagio" (estratto 4).

Le attività specifiche che sono state più frequentemente segnalate nel questionario sono la spiegazione di argomenti (38,2%) e la discussione di gruppo (31,6%). Anche tra i minori queste due attività sono osservate con maggiore frequenza di altre, ma con percentuali inferiori: 30,3% per la spiegazione (contro il 45,1% degli adulti e il 53,1% delle insegnanti) e 26,3% per il lavoro di gruppo (contro il 36,3% degli adulti e il 31,3% delle insegnanti). Ciò è dovuto al fatto che i minori hanno indicato con una certa frequenza anche giochi di gruppo (22,2%) e svolgimento di compiti (21,2%), attività che sono del tutto trascurabili nel caso degli adulti.

Nel laboratorio di alfabetizzazione, un'attività considerata importante è la presentazione degli aspetti del paese di origine e della lingua dei minori, da parte degli insegnanti mediante l'accoglienza nel gruppo, oppure da parte dei minori stessi, durante le lezioni (estratto 5). Sempre in questi laboratori, soltanto un'insegnante afferma di avere talvolta utilizzato il vademecum linguistico, cioè il dizionario plurilingue. Questa insegnante afferma anche di aver utilizzato il dizionario italiano-cinese con un adolescente cinese. La maggioranza delle insegnanti (useremo il femminile benché ci sia anche un maschio) afferma invece che il vademecum linguistico non è molto utilizzato per tre motivi. Anzitutto perché contiene poche frasi che vengono già insegnate partendo dall'italiano con altre metodologie, e che dopo il primo periodo i minori conoscono già (estratto 6). In secondo luogo, perché sono il mediatore o l'insegnante che forniscono le "prime frasi salvavita", facendosi carico della prima accoglienza. Infine, perché il vademecum implica la conoscenza delle lingue dei minori, che sono variegata, e una corretta pronuncia da parte dell'insegnante, nonché l'alfabetizzazione del minore nella sua lingua (estratto 7).

Il questionario evidenzia che gli aspetti che sono stati più graditi nei laboratori sono, in ordine di frequenza: l'apprendimento in senso generale (42,7%); il divertimento per i minori o l'interesse per gli adulti (22,2%); l'apprendimento specifico su altre culture (16,6%); il contributo attivo (14,5%); l'approfondimento dei rapporti interpersonali (11,6%). Il 2,9% dei rispondenti non ha apprezzato nulla. I minori hanno apprezzato meno frequentemente l'apprendimento (36,5% contro 49,6% degli adulti, 54,2% delle insegnanti) e molto più frequentemente i rapporti interpersonali (17,5% contro 5,2% degli adulti, 3,1% delle insegnanti), sebbene comunque rimangano meno rilevanti dell'apprendimento. Hanno inoltre gradito meno frequentemente il contributo attivo (10,3% contro 19,1% degli adulti, ma 13,5% delle insegnanti). Il divertimento dei minori e l'interesse degli adulti sostanzialmente si equivalgono, così come si equivalgono per minori e adulti l'importanza della conoscenza di altre culture. Infine, quasi tutti coloro che non hanno apprezzato nulla sono minori, il che segnala una piccola area di "devianza" rispetto alle attività.

3. Aspettative

Diversi operatori intervistati hanno manifestato un intreccio di aspettative di apprendimento, di rispetto delle norme e di espressione personale: si aspettavano che i minori apprendessero nuove conoscenze, rispettassero le norme di comportamento basilari implicite, o le norme esplicitate

all'inizio dell'attività, e si sentissero valorizzati nell'espressione del proprio punto di vista e delle proprie emozioni. Secondo questi operatori, l'espressione del punto di vista dei partecipanti è funzionale all'apprendimento di nuove conoscenze, sia perché fornisce una maggiore motivazione, sia perché porta a riconsiderare le proprie convinzioni e a modificarle (estratto 8).

Altri operatori manifestano aspettative prevalentemente di espressione personale e di promozione della loro partecipazione. Questi operatori affermano di aver voluto creare un clima che mettesse a proprio agio i minori e che potesse coinvolgerli, in contrasto con la "situazione frontale classica" che implica una gerarchia di ruoli che inibisce la partecipazione (estratto 9). Altri operatori ancora hanno manifestato aspettative in base alla specificità dei partecipanti coinvolti: anziché partire da aspettative precostituite, le hanno costruite durante gli interventi in base ai bisogni e alle necessità degli adolescenti (estratto 10).

Per quello che riguarda la percezione delle aspettative dei minori, alcuni operatori ritengono che non avessero aspettative predefinite, non avendo ben chiaro all'inizio qual era lo scopo degli incontri. Altri evidenziano invece la sovrapposizione delle aspettative dei partecipanti e di quelle degli operatori, dal momento che vi è stata una fase preliminare in cui sono stati chiariti le modalità e gli obiettivi degli incontri. Nella maggioranza dei casi, comunque, gli operatori intervistati sostengono che i partecipanti si aspettavano di apprendere competenze tecniche o nozioni scolastiche. In alcuni casi, viene anche evidenziata la difficoltà di sostituire le aspettative di espressione dei partecipanti a quelle di tipo "scolastico" (estratto 11).

Secondo altri operatori, le aspettative dei minori erano legate a una dimensione relazionale e ludica: si aspettavano di giocare liberamente o di "fare un'esperienza insieme ai propri amici". Infine, un gruppo di operatori ha evidenziato una contraddizione nelle aspettative dei partecipanti, tra l'aspettativa di assenza di regole e quella di apprendimento, tipica del contesto scolastico. Secondo questi operatori, gli interventi sono riusciti a modificare le aspettative mostrando una "terza via": quella dell'espressione e del confronto sulle emozioni e sui punti di vista dei partecipanti (estratto 12).

Nei laboratori di alfabetizzazione, le aspettative delle insegnanti sono state principalmente di partecipazione, di agio e di apprendimento dell'uso della lingua italiana. Le aspettative di agio riguardano soprattutto i neoarrivati, che vivono un'esperienza di sofferenza a causa dello sradicamento dal loro contesto di origine (estratto 13). In seguito, nei loro confronti si producono anche aspettative di apprendimento, che però vengono considerate diverse da quelle scolastiche, perché più legate al benessere della persona che alla valutazione della sua prestazione (estratto 14). Peraltro, le aspettative di apprendimento e quelle di espressione personale vengono considerate strettamente correlate tra loro (estratto 15).

Secondo alcune insegnanti, i minori si aspettano principalmente di apprendere la lingua italiana con una modalità scolastica di tipo tradizionale, basata su prestazioni, valutazioni, ruoli e richieste strutturate (estratto 16). Secondo altri, le principali aspettative dei minori sono di espressione personale: si aspettano di giocare, di divertirsi e di esprimersi liberamente, narrando le proprie storie, senza paura di essere giudicati (estratto 17).

4. La programmazione

La programmazione delle attività di laboratorio è stata effettuata dagli operatori che le hanno realizzate, a volte in collaborazione con altri operatori delle associazioni di riferimento. Secondo alcuni operatori intervistati, il fatto che le decisioni siano state prese dagli operatori stessi ha permesso di "verificare in itinere l'andamento" e di modellare percorsi specifici anche in base ai bisogni espressi man mano dagli utenti coinvolti. In alcuni casi, gli operatori affermano che la programmazione è stata in parte condivisa nella prima fase degli interventi, durante incontri di accoglienza o di raccolta dei bisogni. In altri casi, i laboratori sono stati in parte modificati in base

alle dinamiche interne ai gruppi di partecipanti e/o alla presenza più consistente di minori, oppure hanno incluso la possibilità di scelta tra alcune proposte.

Per programmare i laboratori di alfabetizzazione, sono state acquisite informazioni sui minori e sulle loro famiglie, soprattutto mediante i referenti, i mediatori, gli insegnanti, e grazie ai colloqui con la commissione interculturale della scuola. Nell'anno del progetto MOSAICO, tuttavia, i laboratori sono iniziati più tardi, pertanto le informazioni sono state raccolte dalle insegnanti o direttamente dai minori. Le storie personali e scolastiche spesso vengono ricostruite mediante le segreterie o i mediatori, che stabiliscono un primo contatto con i minori. Talvolta, però, la mancanza di documentazione delle famiglie non permette di ricostruire con precisione la situazione dei minori. La situazione linguistica viene definita mediante dei test di riferimento somministrati dalle insegnanti e, nel caso della scuola primaria, anche grazie alle prove di lingua somministrate nel colloquio preliminare.

5. Il ruolo degli operatori

Molti laboratori hanno previsto il coinvolgimento di "esperti" esterni, che hanno fornito delle competenze tecniche specifiche. In un laboratorio di orientamento nella scelta della scuola secondaria di secondo grado, sono stati coinvolti dei volontari di associazioni di stranieri, nel ruolo di testimoni: questi volontari hanno partecipato a un percorso preliminare di formazione e progettazione dell'intervento e hanno avuto un ruolo centrale negli incontri, che si sono basati sulla testimonianza del loro percorso scolastico e di vita come spunto per l'apprendimento e la riflessione.

Nonostante la presenza di esperti, in generale gli operatori vengono prevalentemente definiti come persone che aiutano a partecipare e comunicare (35,1%), e solo in seconda istanza come esperti da rispettare (16,1%), poi ancora come amici (14,6%) ed educatori (12,7%). Minori e giovani, tuttavia, li definiscono molto più frequentemente come amici (26,8% contro 3,7% degli adulti e 2,2% delle insegnanti), e solo in seconda istanza come persone che aiutano a partecipare e comunicare (22,7% contro 46,3% degli adulti e 45,2% delle insegnanti), educatori (17,5% contro 8,3% degli adulti e 6,5% delle insegnanti) e come esempi da seguire (17,5% contro un solo adulto, nello specifico un'insegnante). Tra minori e giovani, la definizione degli operatori come esperti raccoglie soltanto il 2,1% di consensi, contro il 28,7% degli adulti e il 33,3% delle insegnanti.

Per minori e giovani, è stata anche inserita una domanda specifica sul modo di osservare l'azione degli operatori, definita come sostegno della partecipazione e rispetto delle opinioni (58,8%), molto più frequentemente che come autoritarismo e valutazione (19,5%), o come lasciar fare confusione (11,8%). Si nota qui comunque che quasi un terzo di minori e giovani osserva un'azione degli operatori autoritaria o lassista, quindi inadeguata rispetto agli obiettivi degli interventi.

Alcuni operatori hanno effettivamente sottolineato l'asimmetria nel rapporto con i minori e il primato del loro ruolo di esperti, che permette loro di fungere da stimolo, da supporto e da aiuto nei confronti dei partecipanti (estratto 18). Questi operatori hanno tuttavia affermato di mettere in gioco anche opinioni e motivazioni personali, di esprimere il proprio punto di vista e di narrare le proprie esperienze, pur mantenendo la gerarchia dei ruoli. In alcuni casi, fornire il proprio contributo personale è servito a creare un clima che mettesse più a loro agio i minori ("proprio per farli anche sentire più a loro agio"), attenuando l'autorità dell'operatore ("non è che ero un'entità solo che dava voce") (estratto 19).

Altri operatori hanno dichiarato di avere adottato uno stile accogliente e sensibile all'espressione e ai contributi dei minori, di avere costruito un rapporto più alla pari, che prevedeva l'ascolto e la condivisione delle emozioni e delle esperienze, la creazione di relazioni durature anche al di fuori delle attività, e la produzione di narrazioni e di regole condivise (estratto 20). In un caso, infine, gli operatori riportano di aver agito come facilitatori, limitandosi a promuovere, raccogliere e riformulare il pensiero dei partecipanti, senza mettersi in gioco in prima persona (estratto 21).

Le insegnanti dei laboratori di alfabetizzazione ritengono che il loro ruolo educativo determini che nella comunicazione con i minori venga comunque imposto, in qualche misura, il punto di vista dell'adulto, sia per quanto riguarda i contenuti e le modalità di insegnamento, sia per quanto riguarda alcune norme comportamentali ritenute fondamentali, quale il rispetto (estratto 22). Tuttavia, nel laboratorio di alfabetizzazione ci sono maggiore flessibilità e maggiore ascolto dei bisogni e delle espressioni dei minori rispetto alla classe. Peraltro, le insegnanti fanno notare che anche in classe sarebbe possibile adottare un approccio più centrato sulle persone dei minori (estratto 23).

6. L'azione degli operatori

Alcuni operatori intervistati hanno trovato difficile definire le proprie metodologie di intervento: hanno parlato genericamente di confronto diretto e di coinvolgimento, oppure hanno fatto direttamente riferimento alle tecniche utilizzate. Due gruppi di operatori hanno parlato di una metodologia che parte dalla sperimentazione pratica, come mezzo per veicolare contenuti teorici, e hanno posto l'accento sull'importanza di declinare questa metodologia in base ai partecipanti e alle loro esigenze. In un caso, gli operatori hanno dichiarato di seguire una metodologia "del cerchio", basata sulla promozione dell'espressione delle emozioni e delle prospettive dei partecipanti e sulla definizione condivisa degli obiettivi e dei contenuti degli incontri (estratto 24). Raramente gli operatori intervistati fanno riferimento ad approcci teorici posti alla base della progettazione degli interventi. Nella maggior parte dei casi, la progettazione delle attività è stata basata sulla conoscenza pregressa dei bisogni degli utenti e del contesto in cui si sarebbe svolta.

Gli operatori definiscono con meno difficoltà le tecniche adottate: soprattutto tecniche di animazione, discussioni, lezioni frontali ed esercitazioni. I giochi di gruppo sono stati utilizzati soprattutto nella prima fase degli incontri, per permettere ai partecipanti di conoscersi oppure per fornire lo stimolo per la discussione successiva. I giochi più utilizzati sono dunque i giochi di presentazione, seguono i giochi di ruolo, considerati utili per l'immedesimazione nell'altro da sé, e quelli di cooperazione, ritenuti validi per far comprendere l'importanza dell'incontro con la diversità. Questi giochi sono stati seguiti da una fase di *debriefing*, cioè dalla rielaborazione cognitiva dell'esperienza al fine di rendere consapevoli i bambini/adolescenti del significato del gioco. Le discussioni sono state utilizzate per favorire la riflessione dei partecipanti sui temi dell'intervento e per facilitare sia la loro espressione che l'apprendimento di contenuti. Lezioni frontali e esercitazioni sono considerati necessari per ottenere un cambiamento nelle conoscenze dei bambini/adolescenti, e per fornire loro degli strumenti per potersi esprimere al meglio.

Tra le metodologie più utilizzate nei laboratori di alfabetizzazione, c'è la modalità centrata sui materiali, in cui scopo è l'uso di materiali come testi, video, esercizi. Si tratta di una modalità in cui l'interazione è gestita dalle insegnanti ed è caratterizzata dalle loro domande e correzioni, volte a veicolare contenuti corretti e verificarne l'apprendimento (estratto 25). Soprattutto nei laboratori per le scuole secondarie di primo grado, le insegnanti sottolineano l'importanza di questa metodologia per la sua coerenza con quella scolastica, che permette ai minori di fornire delle prestazioni adeguate in classe e agli insegnanti di valutarle (estratto 26).

Un'altra modalità spesso utilizzata in questi laboratori è quella dell'accuratezza, centrata sull'apprendimento della pratica linguistica relativa a particolari sistemi linguistici o abilità linguistiche, il cui scopo è produrre frasi linguisticamente accurate. Gli argomenti sono gestiti dalle insegnanti, ma la modalità di interazione è più personalizzata: infatti si ricorre soprattutto all'utilizzo di giochi (estratto 27). I giochi permettono di apprendere le strutture linguistiche corrette, le formule e i modi di dire (estratto 28).

Viene infine utilizzata anche la modalità di contesto locale, caratterizzata da discussioni in cui l'argomento e la gestione dei contributi sono determinati dal contesto locale. Questa metodologia offre maggiore spazio alla partecipazione dei minori, mentre il ruolo dell'insegnante diventa meno

prominente: infatti l'insegnante si limita ad ascoltare e sostenere l'interazione, evitando correzione di errori, commenti valutativi a favore di domande genuine, cioè di cui non conosce la risposta (estratto 29).

Nel questionario, per quanto riguarda la metodologia degli operatori, in generale prevale l'osservazione di una trasmissione di conoscenze e informazioni (37,4%), seguita da quella di una promozione della riflessione su aspetti importanti (29,7%), del sostegno dell'auto-espressione (19,4%) e del sostegno del confronto (17,1%). L'osservazione dei minori non si discosta molto da quella degli adulti per quanto riguarda la trasmissione di conoscenze (34,6% contro il 39,8% degli adulti e il 39,4% delle insegnanti), mentre è particolarmente frequente la loro osservazione di sostegno dell'auto-espressione (26,9% contro il 12,7% degli adulti e l'8,1% delle insegnanti). Corrispondentemente, è anche meno frequente l'osservazione della promozione della riflessione (18,3% contro 39,8% degli adulti e 39,4% delle insegnanti) e del sostegno del confronto (11,5% contro 22% degli adulti e 18,2% delle insegnanti). È degno di nota il fatto che la frequenza del divertimento dei minori coincida con quella dell'interesse degli adulti (7,7%).

7. Il coinvolgimento dei partecipanti

Soltanto un gruppo di intervistati afferma che, dopo aver fornito l'impostazione generale delle attività, in base a un lavoro preliminare di raccolta dei bisogni, nei laboratori le decisioni sono state prese insieme agli adolescenti (estratto 30).

Nel questionario, i partecipanti dichiarano di avere frequentemente seguito le istruzioni degli operatori (64,7%) e quindi avere meno frequentemente assunto un ruolo attivo nelle decisioni. Ciò è però vero meno frequentemente per i minori (56,8% contro 73,5% degli adulti e 81,9% delle insegnanti), che dunque ritengono di avere più frequentemente assunto un ruolo attivo nel prendere decisioni.

Gli operatori intervistati hanno definito il livello di partecipazione dei minori come variabile in base al carattere, alle motivazioni personali, all'età, alla giornata, e "alla relazione che costruisci con l'adulto all'interno di quel contesto e con i tuoi pari". In particolare, alcuni operatori sottolineano la differenza tra una partecipazione attiva, talvolta perfino eccessiva, che necessitava di essere "arginata" per consentire a chi "ha bisogno di spazio e silenzio" di esprimersi, e una partecipazione di tipo più passivo, di chi si pone "in una posizione più di ascolto", altrettanto importante perché rappresenta un altro modo di dare il proprio contributo, di vivere ed esprimere le emozioni.

Secondo la maggioranza degli operatori, comunque, i minori non hanno sempre accettato le loro proposte, ma hanno invece introdotto idee, punti di vista, preferenze personali, soprattutto quando il contesto lo favoriva: ad esempio, quando gli operatori stimolavano i partecipanti a fornire la propria prospettiva sull'incontro, oppure quando i minori potevano scegliere se prendere parte o meno a una determinata attività. In alcuni casi, le proposte degli operatori sono sempre state accettate, dal momento che l'organizzazione degli incontri prevedeva che l'attività prendesse forma a partire dal punto di vista dei partecipanti. In un solo caso, è stato osservato dagli operatori che gli adolescenti hanno "accettato in modo molto passivo" tutte le proposte: alcune motivazioni riportate dagli operatori fanno riferimento alla brevità degli incontri e ai problemi legati alla mancanza della creazione di un momento ad hoc dedicato all'attività.

Secondo gli operatori intervistati, i contributi dei minori sono da preferire, per diversi motivi: 1) perché fornire il proprio contributo funge da stimolo per i minori per investire ulteriormente nell'attività e dunque apprendere dei contenuti; 2) per imparare a confrontarsi con gli adulti in modo costruttivo e non violento; 3) per comprendere meglio i bisogni dei minori; 4) per promuovere la partecipazione e l'espressione dei minori, arrivando a soluzioni condivise (estratto 31).

Nei laboratori di alfabetizzazione, i minori esprimono di più sé stessi rispetto alle attività in classe, narrando le proprie storie, i propri problemi e le proprie emozioni, grazie al numero ridotto dei

partecipanti, all'informalità del contesto e al maggiore tempo a disposizione, che permettono di creare un clima più favorevole alla loro espressione (estratto 32). In questi laboratori, i minori non hanno sempre accettato le proposte degli insegnanti, ma hanno introdotto le proprie preferenze, soprattutto per richiedere di giocare, oppure per chiedere che venissero trattati determinati argomenti linguistici. Tutte le insegnanti riferiscono di preferire che i minori introducano le proprie proposte: tuttavia, nel caso del gioco, spesso hanno fatto ricorso alla propria autorità per negarle, quando non coerenti con gli scopi educativi. Le insegnanti riferiscono che nel laboratorio la flessibilità è comunque maggiore rispetto alla classe, e proprio per questo i minori si sentono più liberi di proporre le proprie idee, nonché le insegnanti di assecondarle per quanto possibile nei limiti degli obiettivi educativi dell'intervento (estratto 33).

Secondo le insegnanti, i minori hanno espresso sentimenti e bisogni, sia sentimenti di tristezza e disagio, sia di gioia, grazie alle tematiche affrontate durante i laboratori, che vengono definite "personali", per il clima di vicinanza creato dalle azioni delle insegnanti (estratto 34).

8. I problemi relazionali

Secondo gli operatori, le relazioni tra i partecipanti sono state diversificate. In alcuni casi, le relazioni sono state positive, sia perché i minori si conoscevano già prima, vivendo nello stesso quartiere, sia perché, negli interventi più prolungati nel tempo, dopo una fase di conoscenza iniziale, hanno instaurato delle amicizie che vanno al di là della loro provenienza socio-economica o culturale. In altri casi, durante le attività sono sorte dinamiche prevaricatorie, nei confronti sia dei coetanei, sia degli operatori, che peraltro sono state definite normali in un gruppo di adolescenti, e che sono ricondotte a una mancanza di educazione e a un problema di ascolto (estratto 35).

In un intervento, si sono verificate difficoltà di relazione tra "gruppi etnici", ma anche tra "sessi diversi", che hanno portato all'isolamento di sottogruppi e al ricorso da parte degli operatori a norme e sanzioni, tra cui l'obbligo di utilizzare la lingua italiana. Infine, un gruppo di operatori riporta che durante le loro attività hanno assistito a delle dinamiche "facilitatorie": nel gruppo dei genitori, coloro che avevano già affrontato il percorso l'anno precedente hanno avuto un atteggiamento accogliente di ascolto, rassicurazione ed empatia nei confronti dell'espressione delle emozioni dei nuovi arrivati (estratto 36).

Secondo alcuni operatori, durante le attività non ci sono stati conflitti tra i partecipanti per una serie di motivi: 1) lo scarso tempo a disposizione; 2) l'età e la motivazione dei partecipanti (tra gli adulti motivati non sono nati dei conflitti, anzi si è cercato di venire incontro alle esigenze di tutti e di trovare dei punti in comune); 3) i conflitti sono stati bloccati sul nascere dagli operatori mediante soluzioni normative, cioè l'attribuzione di torti e ragioni; 4) il genere dei partecipanti, poiché le adolescenti "se le dicono lì per lì (.) le femmine vanno sul verbale", non dando luogo a conflitti di lunga durata che abbiano ripercussioni sulla comunicazione; 5) il clima accogliente, per cui non ci si sentiva giudicati ma ascoltati, accolti e compresi (estratto 37).

Secondo altri operatori, invece, sono sorti conflitti. In alcuni casi, si è trattato di forme di ostacolamento, come disturbare gli altri partecipanti o utilizzare il computer di altri, e sono stati affrontati con soluzioni normative, cioè attraverso la distribuzione di torti e ragioni o imponendo regole per limitare i mezzi per confliggere. Nel primo caso, gli adolescenti che disturbavano sono stati sanzionati più volte, senza però risolvere il conflitto. Nel secondo, sono state ribadite le norme di comportamento, come quella di "non alzare la voce e le mani", al fine di arginare il conflitto che in seguito gli adolescenti hanno risolto da soli, dal momento che era nato nel contesto di relazioni amicali stabili. In altri casi, i conflitti sono nati da una escalation di battute scherzose tra amici: anche in questo caso sono stati gestiti mediante regole volte a limitare i mezzi per confliggere, ad esempio relegare il conflitto fuori dalle ore dell'attività ("quando facciamo questa cosa qua (.) basta, sarebbe meglio anche dopo e prima hh però almeno quando ci sono io no"). In un caso, i conflitti

sono sorti dal disaccordo tra diversità, sia culturale che di genere, e sono stati affrontati cercando un coordinamento delle parti in conflitto attraverso l'intervento di una terza parte.

Alcuni operatori non riportano conflitti tra operatori e partecipanti, secondo un operatore perché non sono state imposte delle decisioni e i minori si sentivano liberi di scegliere. Secondo altri operatori, sono sorti alcuni conflitti, nati da forme di ostacolo, oppure dalla divergenza tra "esigenze differenti", che sono stati risolti mediante l'imposizione della prospettiva degli operatori e l'affermazione di una gerarchia dei ruoli (estratto 38).

Le insegnanti del laboratorio di alfabetizzazione affermano che quando, in generale, nascono conflitti nei laboratori, spesso sono di scarsa rilevanza e non bloccano il normale svolgimento delle attività. Si tratta generalmente di conflitti di opposizione nei confronti degli operatori, oppure di conflitti di disaccordo tra i minori, che spesso non implicano l'intervento delle insegnanti (estratto 39). In alcuni casi invece, si verificano conflitti che evidenziano divergenze o forme di ostacolo tra i partecipanti e tra insegnanti e adolescenti, che vengono gestiti mediante una risoluzione normativa, cioè l'attribuzione di ragioni e torti, e il ricorso alle sanzioni (estratto 40).

Le insegnanti affermano di avere formulato giudizi negativi solo sui comportamenti dei minori, ma mai sulle loro idee. Infatti, i comportamenti ritenuti devianti rispetto ad alcune norme fondamentali come il rispetto, vengono valutati e sanzionati, come nel caso di conflitti che nascono da forme di ostacolo nei confronti dell'espressione altrui. Le idee dei partecipanti invece non sono state valutate, anche quando erano in contrasto con i valori ritenuti corretti dalle insegnanti, se non portavano ad azioni che danneggiavano gli altri partecipanti (estratto 41).

9. Il punto di vista dei minori

Tutti i minori intervistati affermano di essersi trovati bene con gli operatori. La maggior parte di loro afferma che gli operatori sono stati "gentili", "cordiali" e "buoni", simpatici, e accoglienti, che li hanno fatti sentire a loro agio, che li hanno ascoltati senza mai imporre il proprio punto di vista, che hanno creato un clima che ha favorito la loro partecipazione e che hanno dimostrato interesse nei loro confronti.

Quasi tutti i minori affermano di essersi sempre sentiti a loro agio durante le attività, grazie al clima accogliente creato dagli operatori, i quali ascoltavano le loro opinioni, non le valutavano e decentravano il proprio punto di vista, mettendosi "nei loro panni". Inoltre, gli operatori cercavano di coinvolgere i minori mediante domande volte a promuovere la loro partecipazione senza valutarla, cercando di coinvolgerli e farli riflettere, in modo che tutti potessero esprimere il proprio punto di vista senza sentirsi giudicati (estratto 42).

Quasi tutti i minori sostengono che non c'è stato niente che non sia piaciuto o abbia dato fastidio nel comportamento e nell'atteggiamento degli operatori e che le decisioni sono sempre state prese in accordo con loro. Alcuni intervistati fanno riferimento alla competenza o a uno stile educativo accogliente degli operatori nei loro confronti (estratto 43). Altri fanno riferimento alle attività svolte, che sono state prevalentemente pratiche e che hanno fatto provare loro emozioni talvolta mai provate prima. A un gruppo di bambini è piaciuto il fatto che lo stile educativo dell'operatrice fosse centrato sulle loro persone, il che ha implicato che l'operatrice rispettasse i loro tempi.

La maggior parte dei minori sostiene di aver partecipato attivamente, tranne un gruppo di adolescenti afferma di non aver partecipato molto a causa della timidezza, che ha fatto sì che non riuscissero ad esprimere la loro opinione davanti agli altri. Anche alcune adolescenti, che non hanno partecipato attivamente, affermano di aver espresso le loro prospettive più di quanto non facciano normalmente. Tutti sostengono comunque che gli operatori hanno favorito la loro partecipazione. Un gruppo di adolescenti sostiene di aver partecipato attivamente perché gli operatori hanno instaurato un "rapporto più alla pari" con loro. Altri intervistati affermano di aver partecipato attivamente grazie alle numerose attività proposte dagli operatori, che coinvolgevano anche i più

timidi dando loro ruoli da svolgere, e grazie al clima accogliente che faceva sentire tutti a proprio agio e alle numerose domande sul loro punto di vista (estratto 44).

Dunque, i minori si sono confrontati con gli operatori soprattutto perché sono stati gli operatori stessi a chiedere le loro opinioni (estratto 45). Molti intervistati sottolineano che lo stile comunicativo adottato dagli operatori è stato simile a quello utilizzato da loro stessi, perciò capace di creare una maggiore vicinanza (estratto 46). La prospettiva dei partecipanti non è stata valutata dagli operatori, bensì ascoltata e apprezzata (estratto 47).

Un altro fattore che ha permesso ai minori di sentirsi a proprio agio è stato il numero ridotto dei partecipanti. In particolare, le attività che prevedevano uno scambio di opinioni hanno permesso di creare un rapporto di reciprocità, in cui le prospettive e le emozioni venivano condivise e accettate (estratto 48).

Il rapporto con gli operatori viene ritenuto da tutti gli intervistati molto diverso da quello con gli insegnanti. I minori osservano che il ruolo degli insegnanti è più rigido di quello degli operatori. Gli insegnanti sono più “cattivi” e “severi”, mentre gli operatori sono “buoni” e “simpatici”. Inoltre gli operatori adattano maggiormente lo stile educativo alle esigenze dei minori, dal momento che il loro ruolo meno istituzionalizzato permette loro una flessibilità maggiore nelle scadenze e negli obiettivi (estratto 49). Con gli insegnanti si instaura quindi un tipo di rapporto diverso, caratterizzato dalla distanza data dalla gerarchia dei ruoli. Inoltre, gli intervistati sottolineano l’aspetto valutativo della relazione con gli insegnanti, per cui non si sentono liberi di esprimere le proprie opinioni e i propri sentimenti per paura del giudizio (estratto 50).

Il rapporto con gli operatori invece è contraddistinto da una maggiore vicinanza, che favorisce la loro partecipazione (estratto 51). Non a caso, un gruppo di intervistati evidenzia come elemento negativo soltanto la partecipazione degli insegnanti di classe o la loro presenza durante le attività (estratto 52).

Il modo in cui sono stati condotti gli interventi è quindi piaciuto agli intervistati, tranne che a un gruppo che dichiara indifferenza nei confronti dell’attività e a un bambino che segnala l’esperienza negativa di essere stato sanzionato dall’operatrice, anche se poi riconosce la rilevanza educativa della sanzione, volta a ristabilire l’ordine e permettere l’apprendimento dei contenuti dell’attività (estratto 53). Due gruppi di intervistati, inoltre, hanno asserito di non essersi sentiti a proprio agio nella prima fase degli interventi, che riguardavano la gestione e l’espressione di emozioni che talvolta preferiscono negare o celare. Affermano tuttavia di essersi sentiti più a loro agio col proseguire degli incontri, grazie al clima di fiducia creato dagli operatori e alla distribuzione equa della partecipazione (estratto 54).

I minori sono comunque concordi nell’affermare di aver partecipato nel modo che volevano alle attività. Alcuni si sono limitati a fare esperienza delle azioni degli operatori, rimanendo in silenzio e ascoltando quello che dicevano gli operatori, oppure rispondendo alle domande o ancora facendo domande quando non capivano i contenuti di ciò che veniva loro spiegato (estratto 55). Altri hanno partecipato rimanendo in silenzio e vivendo le emozioni, che erano il tema del laboratorio. Altri ancora hanno espresso le loro opinioni sia nei lavori di gruppo che in quelli collettivi; anche i più timidi, sono riusciti a partecipare più attivamente, soprattutto verso la fine degli incontri (estratto 56).

Secondo la maggior parte dei minori, alcuni hanno partecipato meno attivamente, mentre altri hanno partecipato più attivamente. Secondo alcuni, ciò è dovuto a questioni caratteriali, dato che alcuni sono più introversi e timidi, altri più estroversi. Secondo altri, la scarsa partecipazione è dovuta al contesto prevaricatorio della classe o del gruppo, che porta ad avere paura di sentirsi criticati e presi in giro, oppure all’esclusione da parte del gruppo. La soluzione, in questi casi, è risolvere il conflitto che inibisce la partecipazione, cosa che richiede però un certo tempo (estratto 57). In due casi, la partecipazione viene descritta come omogenea. In un caso, i temi trattati durante l’attività accomunavano e toccavano tutti, perciò ognuno ha espresso la sua opinione. Nell’altro caso, l’attività è stata declinata in base a coloro che vi hanno partecipato, in modo che ognuno potesse esprimersi al meglio (estratto 58).

In alcuni casi, i minori si sono confrontati tra di loro, in particolare durante le attività che prevedevano la divisione in gruppi. In altri casi, invece, hanno interagito primariamente con gli operatori. Nei casi in cui c'è stato un confronto tra i partecipanti all'interno dei gruppi, gli adolescenti hanno partecipato in base ai ruoli che erano stati loro assegnati dagli operatori, oppure si sono confrontati, esprimendo ognuno la propria opinione, a turno oppure tutti insieme. Gli intervistati fanno notare anche l'importanza della composizione del gruppo per la distribuzione della partecipazione (estratto 59).

Durante le attività in cui c'è stato un confronto tra i partecipanti, gli operatori hanno rassicurato e incoraggiato gli adolescenti, dicendo loro di esprimersi e di non temere il giudizio degli altri, e hanno fornito norme funzionali alla costruzione del dialogo tra di loro. Queste norme hanno riguardato la distribuzione della partecipazione ("se tu hai un'opinione, puoi dirla liberamente"), il decentramento dei punti di vista ("niente è sbagliato"), e l'assenza di valutazione ("non devi essere attaccato"). In seguito, gli operatori hanno lasciato che gli adolescenti lavorassero autonomamente (estratto 60). Gli operatori hanno inoltre monitorato ciò che avveniva nei gruppi, fornendo indicazioni quando gli adolescenti ne avevano bisogno (estratto 61).

Gli intervistati a volte hanno incontrato difficoltà a confrontarsi tra di loro, sia a causa della timidezza e della paura di non essere accettati, sia a causa della diversità delle opinioni e della scarsa conoscenza reciproca (estratto 62). Secondo gli intervistati, queste difficoltà sono state superate grazie al decentramento del proprio punto di vista, mettendosi nei panni degli altri (estratto 63). Inoltre, è stato fondamentale l'aiuto degli operatori, che hanno facilitato il dialogo tra i partecipanti promuovendone l'espressione, ma anche rispettando la volontà di rimanere in silenzio (estratto 64).

La maggior parte dei minori afferma che non ci sono stati conflitti durante le attività. Secondo alcuni, ci sono stati invece conflitti basati sulla divergenza di opinioni, risolti talvolta mediante l'intervento degli operatori, che hanno utilizzato una forma di diversione, spostando l'attenzione sul rapporto personale tra i partecipanti, talaltra risolti dagli adolescenti stessi, che hanno spiegato il loro punto di vista e si sono coordinati, senza che un punto di vista prevalesse sull'altro (estratto 65).

Tutti gli intervistati sono concordi nel ritenere che i rapporti in classe sono diversi da quelli instaurati durante le attività. I bambini che frequentano i laboratori di alfabetizzazione hanno evidenziato una differenza tra i rapporti tra di loro e quelli con i compagni di classe: in classe partecipano meno attivamente e interagiscono meno con i compagni ("in classe parliamo pochino e qua parliamo troppo"), perché hanno paura di commettere errori e di essere presi in giro, mentre il laboratorio ha permesso loro di non sentirsi giudicati (estratto 66).

Altri gruppi di intervistati affermano di essere stati più uniti durante il laboratorio, di aver parlato con tutti i compagni di classe, anziché con un gruppo ristretto come fanno abitualmente, di aver affrontato dei temi più "seri" di quelli che è possibile affrontare durante le ore di lezione, e di avere perciò avuto un atteggiamento di maggiore ascolto ed empatia nei confronti degli altri, dando luogo alla condivisione di narrazioni (estratto 67).

10. Conclusioni

I questionari e le interviste agli operatori e alle insegnanti dei laboratori di alfabetizzazione permettono anzitutto di osservare che le attività laboratoriali che sono state realizzate sono diversificate negli obiettivi, nelle metodologie e nelle tecniche utilizzate. In particolare, alcune si sono distinte per la loro manifesta specificità educativa, mentre altre sono state maggiormente orientate alla promozione della partecipazione dei minori. Tutte le attività comunque hanno conseguito dei risultati positivi, sia nel fornire competenze, sia nel favorire l'espressione e la socializzazione dei minori, con scarsi e sporadici problemi relazionali. Ciò risulta evidente dalle interviste ai minori, che evidenziano ampio interesse per le attività e un rapporto molto positivo con

gli operatori. Soltanto una piccola minoranza manifesta qualche disagio, che si manifesta nel mancato apprezzamento emerso dal questionario. La partecipazione dei minori appare relativamente ampia, sebbene diversificata, molto più per la scarsa disponibilità a intervenire dei minori stessi che non per una scarsa pratica promozionale degli operatori e delle insegnanti.

Anche le forme di comunicazione tra operatori/insegnanti e minori, durante i laboratori, sono diversificate, in gran parte in base all'impostazione dei laboratori stessi. Alcuni infatti sono stati contraddistinti dalla predominanza delle aspettative di espressione personale dei partecipanti, delle relazioni tra i partecipanti e dalla partecipazione attiva dei minori. Altri, sono stati caratterizzati dalla prevalenza delle aspettative di apprendimento e rispetto delle norme, dal ruolo di guida degli operatori, e dalla partecipazione "passiva" dei minori. Altri ancora, ad esempio i laboratori di alfabetizzazione, hanno avuto caratteristiche miste.

Alcuni di questi elementi saranno approfonditi nel prossimo capitolo, nel quale verranno analizzate le interazioni nelle attività laboratoriali.

2. La realizzazione di attività laboratoriali

1. Introduzione

Questo capitolo è dedicato all'analisi di sei attività di tipo laboratoriale. L'analisi è basata sulla videoregistrazione di incontri nell'ambito di tali attività. Ricordiamo che i laboratori analizzati sono il Laboratorio di video-making e fotografia, i Laboratori di informazione e orientamento, i gruppi composti da minori, genitori e insegnanti, il corso di formazione per tutor, gli incontri promossi dai peer educator (v. capitolo 1). Nei prossimi paragrafi, analizzeremo nell'insieme queste diverse attività, fornendo esempi tratti dalle trascrizioni delle videoregistrazioni, allo scopo di capire le metodologie e le forme di interazione che si sono prodotte nei laboratori, con particolare riferimento alla loro efficacia nel coinvolgere i minori e gli altri partecipanti. I laboratori sono resi "anonimi" allo sguardo di esterni, per assicurare la privacy dei partecipanti.

2. Forme degli interventi

Nella nostra analisi, ci concentriamo in modo particolare sulle *forme di intervento*, che permettono di capire le relazioni tra operatori e partecipanti e il livello di partecipazione, in particolare, dei minori. Questa scelta deriva dall'importanza dell'obiettivo di coinvolgere e far partecipare in modo attivo alle attività laboratoriali, come premessa per il conseguimento dell'obiettivo di un'integrazione efficace. In particolare, nei laboratori sono state osservate due forme di intervento fondamentali:

1. Regia educativa.
2. Promozione dell'espressione personale.

La differenza tra queste due forme di intervento riguarda due aspetti visibili nella comunicazione: la distribuzione dell'autorità nell'accesso alla conoscenza (autorità "epistemica") e le aspettative nei confronti dei partecipanti. Questi due aspetti si manifestano nell'intreccio tra l'azione degli operatori e quella degli altri partecipanti.

La regia educativa evidenzia una gerarchia di ruoli nell'interazione: l'azione dell'operatore manifesta un'autorità epistemica superiore e aspettative di apprendimento e di rispetto delle regole. La promozione dell'espressione personale evidenzia una più equa distribuzione dell'autorità epistemica e della partecipazione, manifestando aspettative di espressione personale autonoma.

Nei laboratori è stato possibile osservare queste forme di intervento in fasi diverse. Prima di analizzare queste due forme generali di intervento, vediamo in sintesi le caratteristiche generali dei laboratori.

Il laboratorio 1 è stato suddiviso in quattro incontri, ciascuno composto da tre fasi: 1) presentazione; 2) attività seguite da discussione; 3) conclusioni sul volontariato e sui bisogni educativi dei giovani. Nel laboratorio si osserva primariamente la promozione dell'espressione personale. Si osserva,

però, anche una regia educativa, soprattutto nelle fasi iniziali e finali degli incontri, caratterizzate da aspettative di apprendimento e rispetto delle norme.

Il laboratorio 2 è stato suddiviso in tre fasi: accoglienza, analisi dei bisogni per individuare un tema su cui lavorare, percorso formativo condiviso tra genitori, insegnanti e adolescenti. In seguito, alcuni genitori hanno proseguito con incontri di approfondimento, seguiti da laboratori pratici. Il percorso formativo si è svolto in tre incontri (di cui due sono stati videoregistrati), a loro volta suddivisi in tre fasi: 1) presentazione di uno stimolo per la riflessione; 2) lavori di gruppo per discutere sui temi proposti; 3) restituzione plenaria dei risultati dei lavori di gruppo. Nel laboratorio si osserva principalmente la promozione dell'espressione personale durante la fase di discussione nel gruppo dei ragazzi e la regia educativa durante la discussione plenaria.

Il laboratorio 3 è stato suddiviso in quattro incontri, ciascuno a sua volta suddiviso in due fasi: 1) presentazione; 2) narrazione delle esperienze di carriera scolastica dei testimoni, dell'operatrice e talvolta degli educatori presenti. In ciascun incontro, è prevalsa una forma diversa di intervento: nel primo la regia educativa; nel secondo la promozione dell'espressione personale; nel terzo la regia educativa ostacolata dai minori; nel quarto la regia educativa.

Il laboratorio 4 è stato suddiviso in undici incontri, di cui tre sono stati videoregistrati. Il laboratorio ha incluso incontri di spiegazione ed esercizi per apprendere le tecniche audio/video, incontri dedicati alle interviste e alle riprese video-registrare dai minori e incontri di montaggio dei video. Negli incontri videoregistrati, è prevalsa la regia educativa.

Il laboratorio 5 è stato suddiviso in 13 incontri, di cui l'ultimo è stato videoregistrato, dedicati all'apprendimento e alla pratica della tecnica della fotografia e in un incontro finale di selezione delle fotografie per una mostra. Nell'incontro registrato, è prevalsa la regia educativa.

Il laboratorio 6 è stato suddiviso in sei incontri, tutti videoregistrati. Gli incontri, promossi dai peer educator precedentemente formati dagli operatori, hanno riguardato la preparazione di un video musicale da presentare al Concorso dal titolo: *“Modena, un mosaico multiculturale: quali emozioni?”*, promosso dal Comune di Modena. I primi tre incontri sono stati suddivisi in due fasi: 1) presentazione dei partecipanti (nel secondo e terzo incontro si è trattato di studentesse assenti negli incontri precedenti); 2) preparazione di contributi e materiali per il video. I tre incontri finali sono stati interamente dedicati alla progettazione del video, alle scelte dei materiali e alle prove tecniche. Nelle fasi di presentazione, si è prodotta una forma di promozione dell'espressione personale, sebbene alternata a fasi di regia educativa. Nelle fasi di progettazione del video è prevalsa la regia educativa, inframmezzata da pochi momenti di promozione dell'espressione personale.

Nelle prossime sezioni, descriveremo le due forme generali di intervento osservate in questi laboratori, riportando esempi specifici, utilizzando per questo scopo le trascrizioni tratte dalle videoregistrazioni.

3. La regia educativa

Con regia educativa intendiamo qui una forma di intervento caratterizzata da una distribuzione asimmetrica della partecipazione, che evidenzia una gerarchia di ruoli tra operatori e minori. La regia educativa è basata: 1) sulla manifestazione di una superiore autorità epistemica degli operatori; 2) sull'evidenziazione di aspettative di apprendimento e rispetto delle norme da parte degli operatori.

La regia educativa si è manifestata nei laboratori attraverso alcune azioni frequenti degli operatori: istruzioni, spiegazioni, testimonianze proposte come monologhi, orchestrazione attraverso domande, orchestrazione delle scelte. Alcune di queste azioni sono state seguite da valutazioni negative degli operatori, ma si tratta di pochi casi. Queste azioni degli operatori segnalano un rapporto gerarchico con i minori: manifestano un'autorità epistemica superiore dell'operatore e richiedono prestazioni agli altri partecipanti.

3.1 Istruzioni

Le istruzioni evidenziano la struttura gerarchica dell'interazione, sottolineando la superiore autorità epistemica dell'operatore e il primato delle aspettative di apprendimento e di rispetto delle regole. Le istruzioni sono state prodotte in tutti i laboratori, spesso nelle prime fasi degli incontri, con l'eccezione del laboratorio 6, nel quale invece hanno caratterizzato la fase di progettazione del video. Di seguito ne riportiamo cinque esempi.

L'estratto 1 riguarda la fase iniziale del laboratorio 4. L'incontro è dedicato alla selezione e al montaggio del materiale video girato negli incontri precedenti. L'operatore dirige l'attività dettando istruzioni precise, che evidenziano la sua superiore autorità epistemica. Al turno 1, Op fornisce istruzioni a M1 su ciò che deve fare ("io ti do questo visto che tu sei uno dei tecnici audio, ti do il file audio (.) te lo ascolti, e inizi a selezionare le sequenze audio"), pur mitigando la sua manifestazione di autorità attraverso una richiesta di consenso ("se vuoi") e una di conferma ("ok?"). Tuttavia, l'azione di Op non promuove la partecipazione di M1, il quale, dopo una breve pausa, si adegua alla richiesta di prestazione (turno 3: "ah ok"), quindi formula una domanda sul compito che gli è stato assegnato ("ma te le hai già messe qui"). Al turno 5, dopo una precisazione in risposta alla domanda ("non tutte"), Op fornisce ulteriori istruzioni ("lo fai su un foglio è meglio se lo fai su un foglio"). Al turno 6, M1 formula una nuova domanda, che deriva dal fatto che alcune sequenze non potranno essere utilizzate, dato che un partecipante ha deciso di non dare il consenso. Dopo aver chiesto e ricevuto conferma sull'identità della persona a cui si riferisce M1 (turni 8-9), Op afferma la sua autorità, decidendo di conservare comunque le sequenze già effettuate, e continua a fornire istruzioni (turni 11, 13), lasciando spazio a M1 solo per un'ulteriore conferma (turno 12 ("quella di L. ((cognome))").

L'estratto 2 riguarda il primo incontro del laboratorio 1. I minori devono disegnare su un foglio di carta un oggetto che li rappresenta e quindi utilizzarlo per presentarsi agli altri partecipanti. Al turno 1, Op fornisce istruzioni sull'attività ("quindi ognuno prende un foglio e i pennarelli che vuole, i colori che vuole, le penne che vuole e dovete disegnare un oggetto (.) che vi rappresenta con cui vi presentate"). F1 chiede una precisazione (turno 2: "anche un animale va bene?"). Op precisa la regola (turno 3: "sì anche un animale"), evidenziando la propria superiore autorità epistemica. F2 chiede un'ulteriore precisazione (turno 5: "Op può essere una cosa (.) molteplice?"). Op inizialmente conferma, ma poi chiede chiarimenti sul significato di "molteplice" (turno 6). F2 spiega che intende scrivere delle parole che la rappresentano e lascia intendere di non essere a proprio agio nel disegnare (turni 7, 9). Op tuttavia nega l'alternativa proposta da F2 (turno 10), Op evidenziando così un paradosso: alla ragazza viene chiesto di esprimersi, ma viene negato di esprimersi come desidera ("no fai un disegno esprimiti"). Il diniego viene successivamente mitigato da Op, che rassicura la ragazza sul fatto che in seguito potrà utilizzare le parole per spiegare ciò che ha disegnato (turno 13). La richiesta di F2 di disegnare ideogrammi (turno 15) riceve un altro diniego di Op, attraverso un commento ironico (turno 17: "ma va! hh"). F2 tuttavia insiste, affermando che gli ideogrammi sono disegni, e Op alla fine accetta la sua proposta (turno 19). Al turno 21, Op chiede a F3 se ha terminato il disegno, quindi le chiede di iniziare la presentazione (turno 24: "vuoi partire tu?"). F3 chiede a sua volta di potersi presentare senza il disegno (turno 26), ma Op valuta negativamente la sua proposta (turno 28), confermando così la sua autorità epistemica superiore.

L'estratto 3 riguarda la fase iniziale del secondo incontro del laboratorio 2. Nel corso di un lungo monologo, Op fornisce istruzioni sull'attività da svolgere (turno 1). Dopo la conferma di comprensione da parte di un'insegnante (turno 2), Op riprende la parola per esplicitare gli obiettivi dell'incontro (turno 3: "questo serve sempre a – stiamo rispondendo a più bisogni uno è quello di confrontare le diverse idee tra punti di vista diversi no? Che sono insegnanti, genitori e ragazzi, due è quello di permettere a voi di fare domande, tre è quella di permettere a tutti di parlare"). Si osserva una chiara distribuzione asimmetrica della partecipazione: Op non chiede opinioni ai partecipanti e questi ultimi non intervengono se non con brevi conferme di ricevimento delle sue istruzioni.

L'estratto 4 riguarda l'introduzione alla seconda fase del primo incontro del laboratorio 6, che segue le presentazioni da parte degli studenti. Dopo aver apprezzato un contributo di M6 (turno 1: "(bene così),

bravo!”), Op1 segnala il cambiamento di argomento (“Ok, allora”). Quindi, chiarisce tempi e obiettivi del laboratorio (“lavorare sulle nostre emozioni, sulle vostre emozioni, riuscire a darvi gli strumenti per trovare la strada, per tirare fuori queste emozioni, belle o brutte che siano” ed elaborare un prodotto per la partecipazione al concorso “Modena una città multiculturale: quale emozioni?”). Op1 mitiga le istruzioni sottolineando l’aspettativa di partecipazione attiva da parte delle studentesse (“non so bene cosa sarà perché dipende da voi”). Chiarisce quindi l’importanza nel progetto dell’espressione di emozioni e della convivenza tra culture. Insiste sulla necessità del confronto per l’elaborazione di un prodotto che sia frutto delle idee e dei bisogni delle studentesse. Pur dichiarando di non volerle indirizzare, propone tuttavia un esempio riguardante un video e presenta, come tema centrale dell’attività laboratoriale, l’imbarazzo e il suo superamento (“chi si vergogna::: deciderà se vuol continuare a vergognarsi oppure no. Io non forzerò mai nessuno”). Al termine del turno, Op1 stimola la partecipazione degli studenti attraverso una domanda, che viene successivamente ripetuta (turno 3), aggiungendo elementi per circoscrivere le risposte possibili e fornendo esempi. F8 alza la mano e Op1 le chiede, prima di ascoltare il suo contributo, se scrive canzoni o poesie (turno 5). F8 risponde in modo sintetico (turno 6: “tutte e due”). Op1 lascia cadere questa risposta e, dopo 4 secondi di silenzio, promuove nuovamente la partecipazione con una domanda aperta (turno 8: “oppure? Che fareste voi?”). Al turno 9, anziché fornire una risposta, F2 chiede ulteriori spiegazioni sul progetto. Nei turni successivi (10-18) Op1 e Op3 forniscono ulteriori istruzioni. Nonostante un blando tentativo di promuovere anche la partecipazione delle studentesse, Op1 fornisce qui soprattutto istruzioni e le studentesse si limitano a chiedere chiarimenti.

L’estratto 5 è tratto dal quinto incontro del laboratorio 6. Op1 è seduta dietro la cattedra ed è pronta a registrare la prestazione canora di F2. Al turno 1, invita F2 a iniziare la registrazione. Successivamente, Op1 si dimostra insoddisfatta e propone a F2 di ripetere la canzone, concentrandosi solo sulla sua parte iniziale. F2 canta, ma Op1 si lamenta del rumore di sottofondo captato dal microfono, invitando la ragazza a cantare nuovamente. Al turno 8, Op1 è ancora insoddisfatta della prestazione di F2 e spiega di voler registrare la canzone in due parti, nel tentativo di agevolarla. In seguito, Op1 lamenta un cambiamento di tonalità (turno 10) e F2 è invitata a ripetere ancora la canzone. Ancora una volta, però, l’esecuzione non va bene a Op1, che sostiene la necessità di rifare la parte finale del brano, correggendo anche la posizione del microfono, nel tentativo di migliorare la registrazione. F2 canta ancora, ma Op1 chiede nuovamente di ripeterla in modo più lento (turno 14: “allora, ti chiedo un ultimo sforzo (.) di rifarmela più lenta”). F2 chiede se tutto il brano debba essere eseguito lentamente e Op1 conferma (turno 16: “tutta uguale, tutta lenta”). F2 canta, ma Op1 mostra ancora insoddisfazione (turno 18: “non mi abbassare la voce però, fammela sempre bella – anche se è lenta, sempre bella (corposa)”). In questo caso, le istruzioni sono accompagnate da valutazioni della prestazione, che rafforzano la gerarchia di ruolo e segnalano in modo ancora più evidente l’autorità epistemica dell’operatrice.

Nel complesso, le sequenze che contengono istruzioni evidenziano la costruzione gerarchica dell’interazione, l’affermazione della superiorità nell’accesso alla conoscenza (autorità epistemica) da parte degli operatori, le aspettative degli operatori di apprendimento e prestazione, e la scarsa partecipazione degli altri partecipanti. La valutazione enfatizza tutte queste caratteristiche.

3.2 Spiegazioni

Anche le spiegazioni degli operatori evidenziano la loro autorità epistemica superiore e le loro aspettative di apprendimento, inibendo la partecipazione dei minori all’interazione. Le spiegazioni si osservano soprattutto nella fase finale delle attività e degli incontri del laboratorio 1, nelle discussioni plenarie del laboratorio 2, nei laboratori 4 e 5, nelle fasi della progettazione del video del laboratorio 6. Di seguito ne forniamo cinque esempi.

L’estratto 6 è tratto dal laboratorio 4. Dopo un contributo incomprensibile di M2 (turno 1), Op avvia una spiegazione tecnica (turni 2, 4, 6). M2 fornisce conferme della propria comprensione (turni 3 e 5: “sì”), quindi formula e poi chiarisce una propria domanda (turni 7, 10). Op inizia una nuova spiegazione tecnica, evidenziando qualche difficoltà (turno 12: “perché (.) e:: come lo spiego? E: cioè (.) lo stesso anche questa è una è: un è un parametro di misu- cioè nel senso (.) i decibel è la pressione sonora”). La spiegazione

prosegue nei turni successivi (turni 15, 17). M2 conferma la propria comprensione con altre due risposte minime (turno 13: “sì”; turno 16: “ok”). Le spiegazioni di Op evidenziano la sua superiore autorità epistemica e M2 si limita a chiedere e confermare la propria comprensione.

L’estratto 7 è tratto dall’ultimo incontro del laboratorio 5, durante il quale vengono scelte le fotografie da esporre in una mostra. Op spiega la differenza tra i possibili soggetti di un fotografo, soffermandosi in particolare sul ritratto, sulla sua importanza e sulle sue difficoltà di realizzazione (turno 1). F1 conferma la propria comprensione con una risposta minima (turno 2: “mh mh”). Op si offre di fornirle del materiale didattico (turno 3), affermandone la rilevanza educativa (turno 5: “li: m: ti insegna molto le luci, le ombre”; turno 7: “e come usare anche: magari sì ok: (?) però lo stesso puoi utilizzarlo all’esterno (.) gli orari del sole, quando fotografi di giorno”). F1 conferma la propria comprensione di queste proposte (turno 4: “sì”, turno 6: “mh mh”; turno 8: “sì”). Op spiega l’influenza della posizione del sole sulla luce nelle fotografie (turno 9) e riceve una nuova conferma di comprensione di F1 (turno 10: “mh mh”). Op riformula quindi alcune affermazioni di F1, che in precedenza aveva sostenuto di fotografare un po’ di tutto (turno 11: “quindi si stai fotografando qualsiasi cosa”). F1 conferma la riformulazione di Op (turno 12), che annuisce e ride (turno 13). Queste ultime azioni promuovono la partecipazione attiva di F1, che aggiunge un commento (turno 14: “però dicono che son fissata con la natura, gli alberi:”). Op approfitta di questa osservazione per affermare l’importanza del soggetto naturalistico (turno 16: “la natura è molto importante perché cambia spesso”), iniziando così una nuova spiegazione, che prosegue in modo dettagliato al turno 18 (“nel senso che: essendo che evolve in maniera: sia (?) il sole cambia, nuvole, (.) passa un uccellino e magari stavi facendo la foto a un bruco c’è l’uccellino e lo mangia, (.) è:: così in più con le stagioni e tutto quanto vedi proprio l’(evoluzione della vita) (.) è:: ci sono tanti tanti tanti fotografi (.) Ansel Adams quello che abbiamo visto all’inizio”). L’affermazione di un’autorità epistemica superiore e di aspettative di apprendimento inibisce l’ulteriore partecipazione di F1, che si limita a confermare ancora la propria comprensione (turni 17, 19).

L’estratto 8 è tratto dal primo incontro del laboratorio 2 e riguarda una discussione plenaria su diverse opinioni espresse da minori, genitori e insegnanti nei lavori di gruppo. Ai partecipanti è stata raccontata la storia di un conflitto tra due amiche (Laura e Paola); quindi i partecipanti sono stati suddivisi in gruppi e hanno classificato i personaggi della storia in base al loro comportamento. Op2, che ha coordinato il gruppo dei minori, sta compilando la classifica stilata da questo gruppo (turno 1). M4 chiede un chiarimento sulla classifica (turno 3) e, in parziale sovrapposizione, Op1 sottolinea l’importanza che sia stata stilata dai minori (turno 4: “questo detto dai ragazzi eh?”), segnalando così il valore assegnato alla loro partecipazione. Alla nuova richiesta di chiarimento di M4 (turno 5), Op1 risponde ribadendo la propria affermazione, che forse non era stata udita da M4 perché parzialmente sovrapposta. M4 commenta quindi l’opinione dei minori (turno 7: “sono i due aspetti eh? Vogliono l’attenzione ma non vogliono la punizione”), dandone implicitamente una valutazione negativa. Op1 si sovrappone al turno di M4 affermando la propria autorità epistemica superiore (“l’avrei giurata che era così”), senza però chiedere l’opinione dei minori del gruppo su questo tema. M4 interviene nuovamente per ribadire la propria opinione (turno 9: “vogliono l’attenzione forte però allo stesso tempo vogliono gli piace anche il collare il guinzaglio lungo”). Contestando M4, Op1 ribadisce l’importanza della scelta dei minori, sempre senza chiedere la loro opinione (turno 10: “però i genitori di Laura che sono quelli eh? Sono stati messi all’ultimo posto”). Op1 riassume infine le diverse posizioni emerse (turno 13: “E quindi su questo siete tutti d’accordo, e poi ci sono le due posizioni tra dei dei genitori e uno troppo permissivo e l’altro troppo, che possono ai genitori creare questa differenza nei ragazzi no (.) i ragazzi hanno le idee chiare (.) il genitore è meglio che ci sia poi io combatto”). Op1 si propone come unica fonte di conoscenza e valutazione rispetto alla produzione del gruppo, sia nei confronti delle critiche di M4, sia nei confronti dei minori stessi, che non vengono interpellati, per continuare con la propria spiegazione dei contenuti espressi dal gruppo.

L’estratto 9 riguarda il quarto incontro del laboratorio 1, al termine della discussione su alcuni filmati che ritraggono diversi stili educativi. Al turno 1, Op formula una domanda di cui conosce già la risposta (“ha incoraggiato- cioè tipo il maestro ha incoraggiato J. a fare a colorare?”). Ottenute due risposte (turni 3, 4), di cui l’ultima valutata positivamente in modo implicito (turno 5: “non l’ha incoraggiato tanto”), Op formula una nuova domanda (“invece nel secondo caso”), alla quale risponde F4 (turno 7). Op valuta positivamente la risposta di F4 (turno 8: “esatto”), aggiungendo una propria spiegazione (“è proprio la: l’approccio che è diverso”). I minori si limitano a confermare la propria comprensione (turni 9, 10). Infine, Op avvia una

spiegazione del significato della visione dei filmati (turno 11). Op dirige l'interazione con domande, valutazioni e spiegazioni, evidenziando la propria autorità epistemica superiore.

L'estratto 10 è tratto dal terzo incontro del laboratorio 6. Al turno 1, Op1 segnala il passaggio all'argomento successivo ("allora"), quindi introduce il tema dell'intensità: chiede dapprima di spiegare che cosa sia l'intensità, quindi richiama la prestazione di F12 come esemplificazione. F7 esprime il proprio punto di vista sul tema, subito riformulato da Op1, che spiega la possibilità di modulare la voce per conferire espressività al brano musicale. Al turno 6, Op1 invita a riflettere sull'uso dell'intensità, chiedendo chi sia in grado di accennare una nota con intensità diverse. F11 mostra di non aver compreso la richiesta (turno 8: "cioè la facciamo più alta o più bassa"), ma Op1 ignora il suo contributo, ripetendo la domanda (turno 9: "come si fa?"). F11 prova a cantare, ma Op1 valuta negativamente la sua prestazione (turno 11: "senza cambiare? No, te mi hai cambiato la nota") e fornisce ulteriori istruzioni su come fare ("invece con la stessa nota (...) se io voglio fare tipo un ((intona "a" con intensità diversa)) non cambio la nota, rimane sempre la stessa. Prova un po' ((riferito a F12)) hai capito quello che -, forse mi sono spiegata male (...) la stessa nota, però (...) partire con intensità più bassa fino ad arrivare all'intensità più alta, o viceversa"). Al turno 12, anche F12 dimostra di non aver compreso bene la richiesta di Op1, che prima la corregge, poi rispiega come fare ("Tipo ((intona "a")) è questa l'intensità, nel senso che tu parti piano piano piano e poi arrivi che invece (?)"), chiedendo a tutti se questa volta hanno compreso bene le sue indicazioni. Al turno 14, F7 sostiene tuttavia di non aver capito e al turno 15 Op1 mostra nuovamente come fare ("((intona di nuovo "a")) come quando parlo piano poi dopo alzo la voce ed infine urlo, è così").

Le spiegazioni evidenziano una distribuzione gerarchica della partecipazione, che si manifesta attraverso la superiorità degli operatori in termini di accesso alla conoscenza e le loro aspettative di apprendimento. Nell'estratto 10, in particolare, le spiegazioni sono combinate a istruzioni e valutazioni.

3.3 Testimonianze come monologhi

Le testimonianze si producono attraverso lunghi monologhi, che affermano la gerarchia di ruoli tra chi può parlare e chi deve ascoltare. Questi monologhi sono presenti in larga parte del laboratorio 3, che è proprio basato sulla testimonianza di alcuni volontari come occasione di miglioramento della scelta consapevole della scuola superiore. Data la lunghezza dei monologhi, ne forniamo un solo esempio, tratto dal primo incontro del laboratorio 3.

L'estratto 11 si apre con l'intervento dell'operatrice, che dirige l'incontro e fornisce istruzioni (turno 1: "ascoltiamo: due queste due ragazze"). Quindi, dà la parola a una testimone, la quale avvia un lungo monologo. Al termine del monologo, l'operatrice indirizza i contributi della testimone, attraverso una serie di domande specifiche. In particolare, Op fornisce istruzioni precise alla testimone, orientandone la risposta (turno 3: "di qualcosa di più sulla scuola [...] che cosa ti ha dato il periodo scolastico"). La testimone risponde nel lungo turno 4, a cui segue un'ulteriore domanda di Op (turno 5). La testimone risponde con un turno ancora più lungo del precedente (turno 6), in cui fornisce agli adolescenti ulteriori informazioni sulla scuola da lei frequentata. Al turno 7, Op formula una nuova domanda, segnalando la sua continuità con quanto detto precedentemente ("e"). Segue una lunga risposta della testimone (turno 8). Al termine della sequenza, nessun adolescente prende la parola: la differenza di autorità epistemica è sentita a tal punto che gli adolescenti non si sentono autorizzati ad intervenire.

3.4 Orchestrazione attraverso domande

L'orchestrazione dell'interazione da parte degli operatori attraverso sequenze di domande promuove una partecipazione scarsa e condizionata dalle domande, che vincolano in modo rigido le possibilità di risposta. Questa forma di orchestrazione si produce principalmente nella parte in plenaria del laboratorio 2, in due incontri del laboratorio 3 e nelle lunghe fasi di progettazione del laboratorio 6. Di seguito ne riportiamo 4 esempi.

L'estratto 12 riguarda il primo incontro del laboratorio 3. I temi dell'incontro sono introdotti dalla testimone Tf1, che dirige l'attività. Al turno 1, Tf2 prende la parola, dopo un lungo monologo di Tf1, ponendo una domanda rivolta al gruppo ("voi che scuola fate °che: non abbiamo chiesto°?"). F1 risponde alla domanda (turno 2). Tf2, però, sembra non sentire la risposta e formula nuovamente la domanda (turno 3), ottenendo due risposte sovrapposte: una di F1, che ripete ciò che ha già affermato, e l'altra di M1. Dopo un'eco, Tf2 chiede un chiarimento a M1 (turno 6: "le ((nome della scuola)) (.) anche te?"), che risponde annuendo (turno 7). Tf2 orchestra l'interazione, selezionando chi può parlare, nominandolo e indicandolo con lo sguardo (turno 8). Due altre ragazze rispondono alla domanda della testimone (turni 9 e 11). Segue un'altra eco di Tf2 (turno 12), che invita F4 a parlare guardandola. Al turno 14, Tf2 formula ancora un'eco della risposta precedente, fornisce un'informazione personale (afferma di avere frequentato la stessa scuola dei ragazzi) e pone un'ulteriore domanda rivolta al gruppo ("che classe? seconda, terza?"). Anche in questo caso, ottiene due risposte sovrapposte da parte di F5 e F1 (turni 15 e 16). Al turno 17, Tf2 formula una nuova eco, segnala un contenuto potenzialmente importante ("ah") e riformula le risposte ("quindi vi state affacciando all'univ- all'- all'- alle superiori"). Prosegue poi con un apprezzamento ("wow"), e con l'elaborazione di tre domande riferite alle sensazioni degli adolescenti ("siete felici?" "Che scelta sarà?" "Avete un po' di paura?"). Il turno viene lasciato in sospeso, incoraggiando così l'espressione degli adolescenti. Tuttavia, Op2 si sovrappone con una nuova domanda, ancora riguardante la partecipazione (turno 18: "siete un po' confusi?"). Al turno 19, Tf2 prosegue nella sequenza di domande ("o siete eccitati all'idea di andare:: alle superiori?"), poi cerca di incoraggiare la partecipazione attraverso una testimonianza personale ("Io alla vostra età ero (..) veramente entusiasta di (.) di andare alle superiori. Wow! Cioè pensavo chissà cosa mi aspetta cinque anni di superiori, poi dopo oddio l'università cioè, dopo, poi dopo i cinque anni c'è e: c'è il salto subito il lavoro che (.) cioè (.) un po' spaventa (.) non vi spaventa?"), due apprezzamenti (son più coraggio(h)si di me!"; "bravi bravi!") e una domanda che sottolinea la continuità con quanto detto prima ("e"), incoraggiando l'espressione dei partecipanti ("avete già qualche idea (.) di cosa: che superiori fare?"). Quest'ultima domanda promuove il contributo di F5, che alza la mano per rispondere (turno 20). Prima di darle la parola, tuttavia, Tf2 si rivolge ad Op per chiederle se vuole a sua volta fare una domanda (turno 21). Op la invita a proseguire (turno 22) e F5 può finalmente intervenire (turno 24): Tf2 l'ascolta, fornendo conferme che manifestano la sua comprensione e il suo interesse (turno 25). Queste conferme promuovono partecipazione attiva: al turno 26, F1 dice di essere indecisa tra due scuole superiori e al turno 27, M1 afferma di non sapere ancora quale scuola frequentare, al turno 35 F3 esprime la propria indecisione. Tf2 riformula il contributo di M1 (turno 28: "tu non lo sai ancora") e produce una serie di eco degli altri contributi (turni 33, 36, 38). Tf2 afferma poi il proprio punto di vista senza contraddire esplicitamente quello di M1 (turno 30: "beh tra un anno anche te (.) incomincia a pensarci perché"). Infine, Tf2 introduce un'informazione su se stessa, che le serve per iniziare un nuovo lungo monologo, qui non riportato (turno 30). In questa sequenza, la promozione della partecipazione (v. § 4) è vincolata dall'orchestrazione attraverso domande, che condiziona le risposte in modo significativo.

L'estratto 13 è tratto dal primo incontro del laboratorio 2 e riguarda una discussione sulle classifiche, stilate dai vari gruppi, riguardanti i personaggi della storia di Paola e Laura, proposta dagli operatori. Op orchestra l'interazione chiedendo al gruppo degli insegnanti perché hanno messo la madre di Paola al secondo posto nella graduatoria (turno 1). Ins1 risponde che nella discussione all'interno del gruppo sono emerse posizioni contrastanti (turno 2). Op conferma, ma affermando la propria autorità epistemica (turno 3: "eh immagino"). Ins3 precisa le motivazioni della scelta operata (turno 4: "perché:: comunque:: si è presa la responsabilità come adulto di avvertire gli altri adulti"). Una nuova conferma di comprensione da parte di Op (turno 5: "mh") promuove la partecipazione di Ins3, che approfondisce la propria interpretazione (turno 6). Al turno 7, Op riformula l'affermazione di Ins3 ("ha preso in mano la situazione"). Tuttavia, Ins3 non conferma questa riformulazione, ripetendo invece la propria affermazione precedente (turno 8). La nuova domanda di Op è in forma interrogativa negativa, una forma che generalmente promuove una risposta positiva e che in questo caso ne accentua l'ovvietà ("mentre i genitori di Laura ovviamente sono dalla parte opposta"): in tal modo Op vincola la risposta di Ins3, che infatti risponde affermativamente (turno 10). Op conferma la propria comprensione di questa risposta (turno 12: "mh"), promuovendo così ancora la partecipazione di Ins3, che espande la propria risposta (turno 13). Op formula una nuova domanda (turno 14: "la cosa che vi ha fatto discutere di più?"), che promuove diverse risposte delle insegnanti (turni 16-20) e una nuova spiegazione di Ins3 sulle motivazioni della divergenza di opinioni sul comportamento di Paola (turno 21). Al turno 23, Op

conferma nuovamente la propria comprensione della risposta di Ins3 (“sì”), che quindi prosegue con un’espansione (turno 24). Op riformula i turni 21 e 24 di Ins3, spiegando il comportamento di Paola descritto e commentato dall’insegnante (turno 25: “è stata un po’ immatura”), evidenziando così la propria superiore autorità epistemica. Alla conferma Ins3 (turno 26: “sì”), seguono una verifica di questa conferma e una ripetizione della riformulazione da parte di Op (turni 27 e 29). Al turno 30, Ins3 fornisce una spiegazione dell’immaturità di Paola. La nuova riformulazione di Op (turno 31: “l’iper-protezione di questa mamma (rende) questa ragazza un po’ immatura”) usa un linguaggio tecnico che conferma la sua autorità epistemica. Dopo la nuova conferma di Ins3 (turno 32: “eh”), Op formula un’eco che suona come conferma, quindi valuta negativamente il comportamento di Paola nella storia (turno 33: “eh? Mettiamola così è un po’ immatura”), traendone conclusioni morali, per poi riaprire la discussione. In questo caso, osserviamo la combinazione delle domande con altre azioni di Op, quali spiegazioni e valutazioni, che ne rafforzano l’autorità epistemica.

L’estratto 14 riguarda la stessa discussione dell’estratto 10. Op1 chiede agli adolescenti di riportare la loro classifica dei personaggi della storia (turno 1). F3 risponde che in prima posizione è l’allenatrice, e in seconda la professoressa di italiano (turni 2, 4). Op1 valuta la prestazione degli adolescenti, chiarendo che le proprie aspettative sono state soddisfatte (turno 3: “questa vincerà”; turno 5: “ma guarda te”) e affermando così la propria autorità epistemica. Al terzo posto, il gruppo inserisce Paola (turno 7). Op1 conferma la propria comprensione con un’eco (turno 8). Segue l’elenco delle altre posizioni. Al turno 10, dopo un’eco interrotta (“cinque e-“), Op1 chiede un chiarimento a F3 (“chi erano pari merito?”), che risponde al turno 11. Op1 chiede un nuovo chiarimento (turno 12: “genitori?”), che viene fornito da alcuni adolescenti (turno 13), quindi prosegue con due domande, intercalate da una pausa, che segnala una mancanza di risposta alla prima domanda (turno 15: “c’è qualcosa che vi ha fatto discutere? (3) su cui non eravate d’accordo?”). Alla domanda risponde Op2, che ha coordinato il gruppo degli adolescenti, evidenziando una differenza di opinioni sulle posizioni cinque e sei della graduatoria (“no erano d’accordissimo fin dall’inizio solamente su questo punto cinque e sei quindi abbiamo: convenuto di metterli a pari merito”). Op1 conferma la differenza (turno 18: “erano a pari merito”) e Op2 chiede agli adolescenti di spiegare la motivazione della loro scelta (turno 19). Dopo una pausa senza risposta, Op1 riformula la domanda proponendo un’interpretazione (turno 21: “perché sono a pari merito?”). Dopo un’altra pausa senza risposta, Op1 torna sulla differenza tra il comportamento dei due genitori nella storia, precedentemente emersa nel dibattito precedente con alcuni genitori, e formula una prima domanda in forma interrogativa negativa, che promuove una risposta positiva (“siete più d’accordo su questa parte no?”), una seconda domanda che non riceve risposta (“C’è qualcuno che qua la mamma di Paola l’ha tenuta in basso?”), altre due domande interrogative negative che segnalano la preferenza per una risposta positiva (“Paola rimane abbastanza terza eh? Paola è terza no?”). In tal modo, Op1 orchestra l’interazione suggerendo le risposte. Tuttavia, la partecipazione degli adolescenti si riduce fortemente: l’unica domanda che riceve una risposta minima è l’ultima (turno 22: “sì”). Al turno 23, Op1 “tira le fila”, evidenziando che quello che è emerso dalla classifica dei ragazzi è “indicativo”.

L’estratto 15 riguarda la fase finale del primo incontro del laboratorio 6. Al turno 1, Op1 chiede quali siano le emozioni principali delle studentesse. Le risposte, che si sovrappongono, ricevono una valutazione negativa da parte di Op1, che sostiene che sono “tutte estensioni della felicità”. Nei turni successivi, si osservano ripetute sequenze in cui il primo turno è dato dalla domanda di Op1, il secondo dalla risposta di una studentessa e il terzo da una valutazione di Op1, che poi prova a ottenere risposte diverse. Appare evidente che Op1 dà per scontato quali siano le emozioni da sviluppare nel laboratorio e quindi valuta negativamente ogni risposta che non corrisponde alle sue aspettative. Al turno 4, una studentessa formula un suggerimento (“depressione”) e Op1 valuta come inappropriata la risposta (“no”), riformulando quindi la domanda, alla ricerca di altre risposte (turno 5: “Allora, mi avete detto: rabbia, felicità, tristezza: poi cosa avete detto?”). La risposta successiva (turno 6: “ingiustizia”) suscita una nuova valutazione negativa (“no”), seguita da una pausa e da una riformulazione delle precedenti risposte (“sorpresa, paura –”). Al turno 8, una nuova risposta (“rancore”) viene accolta da una nuova valutazione negativa e da una domanda di prestazione (turno 9: “cosa mi manca? Me ne manca una”), che segnala l’autorità superiore di Op1 (“mi manca”). Dopo diversi altri vani tentativi di risposta, è Op1 che finalmente chiarisce quali emozioni si possano utilizzare e quali no (turno 18). Op1 fornisce quindi ulteriori istruzioni sulle emozioni da cercare nelle canzoni, mitigate da una richiesta di consenso su questo (“Ci concentriamo su queste?”), che però non può avere risposta, perché Op1 non concede una pausa per fornirla. Op1 pone quindi una seconda domanda per ottenere

consenso (“che dite?”), seguita da cenni di assenso da parte di alcuni. Al turno 20, Op1 conclude con un’affermazione di autorità epistemica (“ok, allora segniamo le emozioni che vi ho detto”).

Apparentemente, le raffiche di domande promuovono la partecipazione. In realtà, un uso continuo di domande che stimolino risposte condizionate, nella forma di prestazioni, e che abbiano una direzione predefinita dagli operatori non promuove partecipazione autonoma ed espressioni personali, bensì soprattutto risposte minime o stereotipate. Anche in questo caso, le valutazioni (v. estratto 15) rafforzano questa tendenza ad evidenziare autorità epistemica superiore e aspettative di prestazione.

3.5 *Orchestrare le scelte*

L’orchestrazione delle scelte consiste nella riformulazione sostanziale della prospettiva dei minori, che viene dapprima promossa poi ridefinita dall’operatore. L’operatore perviene così a decisioni proprie, che si discostano da quelle proposte dai minori e che segnalano la sua supremazia in termini di autorità epistemica. Ne vediamo quattro esempi, tutti tratti dal laboratorio 6, nel quale questa orchestrazione è stata piuttosto frequente dal secondo incontro in poi.

L’Estratto 16 è tratto dal secondo incontro del laboratorio 6. Al turno 1, Op1, dopo aver manifestato apprezzamento per l’ultima prestazione canora ascoltata, riporta l’attenzione del gruppo sulla qualità del prodotto (“fatto bene”), per cui si rende necessario scegliere canzoni su cui lavorare dall’incontro successiva. Al turno 2, F9 propone di lavorare su un’unica canzone che sia conosciuta da tutti, ma la sua proposta viene accolta da Op1 con scetticismo (turno 3: “eh sì, però quello mi sa che è un po’ complicato”). Dal turno 4 in poi, F9 riprende la parola rivolgendole delle domande direttamente alle altre studentesse sulla conoscenza della canzone. Al turno 9, Op1 chiede se si intenda proporre un’unica canzone, ricevendo la risposta affermativa di F9. Successivamente, tuttavia, Op1 propone la propria idea (turno 11: “ok, però ne possiamo fare una (..) e dividerla”; turno 13: “sì, io vorrei (?) tantissimi tipi differenti (..) quante lingue ci sono diverse? Una (..) due (..) però te canti bene in inglese ((rivolgendosi a F12)) (?) anche lei ha una bella pronuncia in inglese ((riferendosi a F16)) (3) Comunque, uno, due, tre, quattro e cinque (..) e poi spagnolo (..) sei (4) Dai!”), alla quale le studentesse aderiscono, e finisce così per decidere secondo il proprio orientamento.

L’estratto 17 riguarda il terzo incontro del laboratorio 6. Al turno 1, Op1 ricorda il lavoro da svolgere e chiede l’intervento di un volontario per riassumere le idee emerse negli incontri precedenti, in modo da informare una studentessa che era stata assente (F17). F11 si propone inizialmente in modo incerto come volontario (turno 2: “posso provarci”), ma dopo essere stata incoraggiata da Op1, spiega a F17 in che cosa consisterà l’elaborato finale del laboratorio. Al turno 5, tuttavia, Op1 riformula l’intervento di F11, specificando il numero dei brani scelti e la modalità della loro integrazione (un “mash up”). Afferma poi che, data la bravura delle altre ragazze, lei stessa ha deciso che non si utilizzeranno basi musicali (“io ho deciso che lo facciamo senza musica”), evidenziando così la propria autorità nella scelta. Op1 tenta in seguito di incoraggiare le studentesse (“il potenziale c’è!”), ma è interrotta da F9 che, dopo aver alzato la mano, chiede se sia possibile partire da una canzone specifica. Op1 si informa sulla canzone (turno 7: “Azzurro?”) e F9 insiste (“è quella che sappiamo un po’ tutti”). Al turno 9, Op1 chiede conferma della conoscenza della canzone nel gruppo. Dopo avere apparentemente aderito alla richiesta (turno 11), tuttavia, al turno 13 Op1 introduce indirettamente un’alternativa, chiedendo chi conosca la canzone in inglese che era stata prescelta. Al turno 15, F2 ne dichiara la conoscenza, facendo riferimento al compito assegnatole di reperire il testo e la registrazione della canzone (“l’ho sentita l’altra volta, quando l’ho scaricata”). Al turno 16, Op1 richiama la necessità di scegliere tra le diverse canzoni (“Dai! Scegliete tra *No one* e *Azzurro* (..) *Azzurro*::: volete che ve la metta un attimo?”), ignorando così implicitamente la proposta di F9, quindi prospettando la necessità di iniziare a lavorare anche sulla tecnica vocale. Dopo l’ascolto delle canzoni, Op1 invita a votare la canzone con cui iniziare (turno 18: “dai! A votazione! Quale vi piace di più? Questo? Quanti per *No one*? Alzate la mano”). Op1 ignora la proposta di F9, manifestando chiaramente la propria propensione a ridefinire la decisione, in base alla sua superiore autorità epistemica.

L'estratto 18 è tratto dal quarto incontro del laboratorio 6 e riguarda l'elaborazione di idee per una coreografia che sia adatta alla canzone in arabo che dovrà essere cantata da F2. Nonostante Op1 abbia chiesto l'assistenza di Op2, esperta in balletti (turno 1), prende comunque l'iniziativa, proponendo di basarsi sulle sensazioni provocate dalla canzone (turni 4 e 6). Il contributo di F9 (turno 7: "ce l'ho un'idea"; turno 11: "fare a coppie (..) un (walzer) cioè (..) un lento"), pur essendo inizialmente incoraggiato da Op2 (turno 8: "sentiamo"), non riceve successive conferme da parte delle operatrici e non viene quindi approfondito. Nonostante F9 insista ancora (turno 19), al turno 20 Op1 afferma la propria autorità ("ok, adesso vi dico"), quindi formula la propria proposta ("Io immaginavo una ragazza e un ragazzo (.) che ballano (.) però in un modo::: in cui vorrebbero stare insieme – poi svilupparamela ((a Op2)) meglio che io sono ignorante – però:::, come se si abbracciassero, però poi si respingono allo stesso tempo::: (.) capito? Come se io ti prendessi, ti volessi abbracciare però io comunque scappo e te mi riprendi (.) e mi riabbracci e allora io ci sto, però poi me ne rivado"). Al termine del turno, Op1 chiede conferma ("capito? Una sorta di fuga::: dalla persona però che ami"). Op2 annuisce, e Op1 termina di esporre la propria decisione (turno 22: "e poi alla fine (.) quando lei ((F2)) chiude, però loro si abbracciano, rimangono").

L'estratto 19 è tratto dal quinto incontro del laboratorio 6. Op1 invita Op2 e le ragazze che hanno collaborato alla coreografia a mostrarle agli altri, perché tutti possano partecipare al balletto. Dopo alcuni turni (non mostrati), durante i quali viene insegnata e provata la coreografia di *Azzurro*, Op1 conclude le prove (turno 1: "ci siamo quasi"), quindi propone di introdurre il tema dell'intercultura, suggerendo di far indossare ai ragazzi gli abiti tradizionali di culture diverse ("quali sono gli abiti delle culture diverse che avete a casa?"). Al turno 3, Op1 fa l'esempio degli abiti tradizionali africani ("per esempio (.) in Africa hanno – come si chiama – questi vestiti bellissimi"). F9 afferma di avere un abito russo (turno 6), suscitando una richiesta di conferma da parte di Op1. Al turno 9, Op1 si rivolge direttamente a F2, chiedendole se abbia qualcosa di tipico (tunisino) da portare ("veli – non so, qualsiasi cosa:::"). Al turno 10, F2 risponde in modo ambiguo ("ho un pigiama hhhh") e Op1 si associa alla sua risata. F2 afferma tuttavia che si tratta di un "pigiama tunisino" e Op1 mostra sorpresa, chiedendo anche un chiarimento ("come? Ma davvero? E com'è?"). Dopo che F2 ha descritto sommariamente il vestito e rafforzato la sua tipicità culturale ("è tipo una cosa lunga (.) un vestito lungo (..) con dei ricami"), Op1 ne chiede comunque conferma (turno 15: "bellissimo (..) però è qualcosa di tipico?"), ricevendola. Quindi, Op1 si rivolge alle altre studentesse, per verificare altre "tipicità", pur con esitazione ("ok (.) voi, qualcosa:::"). F7 alza le spalle, manifestando così la difficoltà nel trovare qualcosa di tipico. Al turno 271, Op1 conferma la sua intenzione di usare i vestiti, con qualche incertezza ("non so (..) perché io vorrei farvi fare questa cosa::: ovviamente con i vestiti"), suscitando l'ironia di F9 ("chi è di Modena si mette tutto firmato, eh"). F2 ride e Op1 prosegue a sua volta con una battuta sul tema (turno 22). Nel tentativo di pervenire a una decisione, Op1 cerca quindi di individuare se nelle famiglie delle altre studentesse ci siano parenti o amici non nativi, che possano prestare loro degli abiti (turni 30, 34, 36). Alla seconda e terza domanda di Op1, risponde soltanto F9. Op1 le chiede quindi quanti abiti possa procurarsi e F9 li elenca (turno 39). Al turno 40, Op1 conclude la sequenza confermando la propria decisione sugli abiti. In questo caso, appare evidente come Op1 decida da sola, limitandosi a verificare la fattibilità della propria decisione.

L'orchestrazione delle scelte costituisce un modo relativamente rapido di portare a compimento una decisione, lasciando uno spazio limitato alla partecipazione, che non incide in modo significativo sulle scelte degli operatori, ma che anzi viene da questi ignorata, se non è in linea con le loro scelte.

In sintesi, in tutti i casi descritti in questa sezione 3, le interazioni sono orchestrate e dirette dagli operatori, sono caratterizzate da una relazione gerarchica tra i ruoli, evidenziano un'autorità epistemica superiore degli operatori e sono basate principalmente su aspettative di apprendimento. Su queste basi, anche i tentativi di incoraggiare l'espressione personale degli adolescenti non hanno mai pienamente successo.

4. Ostacoli alla regia educativa

In alcuni casi, gli adolescenti hanno ostacolato la regia educativa degli operatori e quindi lo svolgimento dell'attività. Si è così prodotta una forma di conflitto caratterizzata dalla mancanza di rispetto e attenzione da parte degli adolescenti, che ha ostacolato gli incontri e limitato la partecipazione complessiva. In particolare, questa forma di conflitto si è prodotta in un incontro del laboratorio 3, e, in misura minore, in una fase del primo incontro del laboratorio 2. Di seguito ne riportiamo due esempi.

L'estratto 20 evidenzia le difficoltà di gestione incontrate nel terzo incontro del laboratorio 3, a causa degli ostacoli frapposti da alcuni adolescenti, che hanno parlato più volte in lingua straniera tra di loro, hanno posto continuamente domande, anche se l'operatrice o le testimoni avevano appena fornito le risposte. L'operatrice e le testimoni hanno quindi incontrato serie difficoltà a gestire l'incontro. Inizialmente, hanno tentato di orchestrarlo attraverso istruzioni, valutando negativamente le prestazioni di coloro che disturbavano. Tuttavia, poiché alcuni adolescenti hanno continuato ad ostacolare lo svolgimento dell'incontro, anche attraverso un uso ricorrente dell'ironia per sottolineare la propria autorità epistemica, gli operatori e le testimoni hanno alla fine fatto ricorso a sanzioni. L'estratto è collocato verso la fine dell'incontro. Nell'aula c'è molta confusione, in buona parte creata da M1 e M2, che hanno disturbato fin dall'inizio dell'incontro. I due adolescenti vengono ripresi in modo diretto da Op (turno 2: "o:h ragazzi volete andare a giocare:: fuori, andate a giocare!"). M2 replica con tono ironico (turno 3: "no c'è freddo fuori!"), che viene sanzionato da Op (turno 4: "eh però stai qua a fare:: quello che ti pare allora prendi la giacca e vai a casa!"). Contemporaneamente, M1 fa una battuta sulle scarpe di M2, che lo pone al centro dell'attenzione (turno 5: "lui ha le lolly kelly eh!"). Segue un'ulteriore sanzione di Op, rivolta a M2 (turno 6: "vai allora prendi la giacca"), il quale però non la prende in considerazione (turno 7: "no va bene sto qua"). M1 ironizza ancora sulle scarpe (turno 8), ma viene ripreso da F1, che si è stancata dell'irriverenza dei compagni (turno 9: "basta:"). Nonostante ciò, M1 appare determinato a sostenere la propria autorità epistemica, ricorrendo nuovamente all'ironia (turno 10: "le tue scarpe(h)ne"), ma ha scarso successo e ride da solo (turno 12). In questa sequenza, l'emergere delle aspettative di rispetto delle regole non sembra risolvere i problemi posti dai due adolescenti.

L'estratto 21 riguarda una fase di discussione in un gruppo di ragazzi durante il primo incontro del laboratorio 2. Questa discussione è in parte ostacolata da un ragazzo, che usa l'ironia per aumentare la propria autorità epistemica. L'operatrice, che orchestra l'interazione attraverso domande, tenta di mantenere l'ordine principalmente ignorando il ragazzo, tuttavia evidenziando anche aspettative di rispetto delle regole, quando le azioni del ragazzo minacciano di compromettere l'ordine o le prestazioni attese. Al turno 1, Op riformula ciò che è stato precedentemente detto dagli adolescenti, ai quali è richiesto di scrivere il finale di una storia) e termina chiedendo se intendono aggiungere qualcosa. M1 ricorre all'ironia, attirando l'attenzione su di sé e aumentando così la propria autorità epistemica (turno 2: "brava zia brava così ti voglio"). Op lo ignora, limitandosi a ripetere la propria domanda (turno 3: "poi?"). Tuttavia, quando M1 si allontana facendo ancora confusione, Op esplicita le proprie aspettative di rispetto delle norme (turno 3: "eh! Vieni qua (2) vi riporto all'ordine"). Di seguito, Op ripropone la propria domanda (turno 5: "quindi? Io che scrivo?"), ma M1 ricorre nuovamente all'ironia (turno 6: "metti: fine the end"), promuovendo le risate dei compagni (turno 7). L'interazione continua comunque senza ulteriori problemi, a partire dal turno 8 in cui F1 esprime la propria opinione negativa su un personaggio della storia.

La gestione delle interazioni caratterizzate dall'ostacolamento da parte degli adolescenti è risultata particolarmente difficile per gli operatori e ha portato all'affermazione del primato delle aspettative di rispetto delle regole. Tuttavia, questi ostacoli sono stati veramente rari nelle attività esaminate.

5. Promozione dell'espressione personale

Con promozione dell'espressione personale intendiamo una forma di intervento caratterizzata da: 1) azioni degli operatori che riducono la propria autorità epistemica, attenuando la gerarchia dei ruoli e

permettendo ai minori di esprimersi sul piano personale; 2) iniziative personali dei minori, che evidenziano una distribuzione più equa della partecipazione, talvolta anche creando conflitti “costruttivi”.

5.1 Coordinamento della partecipazione

Il coordinamento della partecipazione è dato da sequenze che evidenziano il primato delle aspettative di espressione personale dei partecipanti. Gli operatori coordinano l’espressione di tutti i partecipanti, promuovendo e distribuendo le opportunità di partecipazione e riducendo la propria autorità epistemica. Questa forma di intervento è presente nel laboratorio 1, nella fase di discussione nel gruppo dei minori del laboratorio 3, in un incontro del laboratorio 2 e in alcune fasi del laboratorio 6. Ne forniamo di seguito cinque esempi.

L’estratto 22 tratto dal laboratorio 2, secondo incontro, riguarda una discussione nel gruppo degli adolescenti, che sono invitati a rispondere ad alcune domande scritte proposte da insegnanti e genitori. Op chiede al gruppo di scegliere le domande a cui rispondere (turno 1): promuove così la loro scelta autonoma (“voi da cosa volete iniziare?”). F5 interviene in modo titubante (turno 2: “mh da:”) e, dopo una breve pausa, Op usa l’ironia per promuovere la sua partecipazione (turno 4: “c’è posta per noi dai docenti e dai genitori”). F1 esprime la preferenza di iniziare dalle domande dei docenti (turno 5). L’eco di Op (turno 6) segnala l’accettazione di questa proposta, che si sovrappone al sostegno da parte di F5 (turno 7). Dopo una breve pausa, Op legge la domanda degli insegnanti (turno 9: “dicono (.) cosa ti rende contenta?”), promuovendo la partecipazione degli adolescenti nei turni 11-14. Al turno 15, Op coordina i contributi degli adolescenti con un’eco, che segnala ascolto attivo e permette di promuovere ulteriore partecipazione. Emergono due posizioni contrastanti: la soddisfazione per le vacanze e quella per i “bei voti” (turni 16, 17). Op promuove ancora la partecipazione attraverso una domanda aperta (turno 18: “perché vacanze?”). F5 tuttavia esita a rispondere (turno 19: “mh: non so”) e Op ne promuove la riflessione (turno 20: “no scuola”). F5 elabora quindi la propria risposta (turno 21 “vacanze: si esce, si vedono gli amici”) e Op promuove ancora la partecipazione mediante una domanda rivolta a tutto il gruppo (turno 23: “ma non vi annoiate a casa?”), evidenziando così l’aspettativa di espressione personale. Dopo la parziale conferma di F1 (turno 24), F6 e F1 affermano la propria autorità epistemica fornendo la propria interpretazione della domanda, anche se non è del tutto chiaro a che cosa si stiano riferendo (turni 25, 26). Al turno 27, Op legge di nuovo la domanda degli insegnanti, promuovendo una nuova risposta di F5 (“non picchiarmi”). Op verifica la comprensione di questa risposta (“non picchiarti? tipo con tua sorella?”). Dopo la risposta negativa di F5 (“va beh, con lei no”), Op sostiene ancora la partecipazione attraverso una risatina empatica (turno 33), che promuove anche il contributo di F6, sorella di F5, che sostiene di essere lei ad avviare i conflitti (turno 34). Infine, Op fornisce una testimonianza personale (turno 35: “ah ecco anche mia sorella me le ha sempre date”), che segnala vicinanza nei confronti di F5 (v. 5.2). Questa sequenza evidenzia la promozione dell’espressione personale degli adolescenti: Op facilita la loro partecipazione senza indirizzarla, riducendo la propria autorità epistemica e quindi attenuando la gerarchia dei ruoli.

L’estratto 23 è tratto dal secondo incontro del laboratorio 3. Il contesto è lo stesso dell’estratto 22. Al turno 1, Op conferma le espressioni precedenti degli adolescenti (“ok (2) ok (3) bene (2) ok”), quindi introduce un nuovo tema (“possiamo andare avanti”), precisando che se emergono nuove opinioni può comunque essere modificato (“poi se ci viene in mente qualcosa”), riducendo così la propria autorità epistemica. Infine, Op rivolge l’ultima domanda dei genitori al gruppo (“perché non comunichi con i genitori nella stessa maniera con cui ti relazioni con le amiche?”). F5 risponde sottolineando una certa distanza dalla madre (turno 2). Op evidenzia il proprio ascolto (turno 3: “ok”), incoraggiando F5 a continuare: F5 approfondisce quindi la propria prospettiva, ma lasciandola in sospeso (turno 4: “e: diciamo che c’è più: (.)”). La sospensione è seguita da una domanda che Op interpreta come una richiesta di aiuto (“come si può dire? Più:?”). Dopo una breve pausa, Op fornisce quindi un sostegno linguistico alla ragazza (turno 6: “distanza?”), e dopo la conferma di F5 (turno 7), verifica la propria comprensione (“cioè non solo magari di - di - tu intendi solo tipo distanza e: di età o: distanza di età, distanza di:”). La risposta di F6 (turno 9: “di mentalità”), che completa l’affermazione di Op, che poi conferma questo completamento con un’eco (turno 10: “di mentalità ok”). Questa sequenza evidenzia quindi la cooperazione tra l’operatrice e la ragazza nella definizione del

significato. Dopo una pausa che segnala che nessun altro intende intervenire, Op conferma ancora la propria comprensione (“mh mh”) e incoraggia nuovamente la partecipazione (“poi?”). Quindi, per sostenere l’incoraggiamento, riformula ciò che è stato detto in forma interrogativa (“quindi perché non comunichi con i genitori nella stessa maniera con cui ti relazioni con le amiche? (.) e abbiamo detto (..) perché: sentiamo i genitori più distanti, non solo: quindi: come età anagrafica ma anche a livello: insomma di mentalità? (.) giusto?”). F6 esprime il proprio punto di vista (turno 11: “ma poi se sai una stupidaggine se la vai a dire a un amico magari l’amico ti capisce, un genitore magari cioè tende a essere (?)”, che Op apprezza (“questa è bella”) e probabilmente (ma non è chiaro) riformula (“l’amico ti capisce il genitore ti punisce”), mostrando ancora aspettative di espressione personale. Op coordina ancora la partecipazione, lasciando un tempo adeguato per i contributi degli adolescenti (14 secondi), confermando e promuovendo la loro partecipazione (“ok (2) poi?”). Il nuovo contributo di F5 (turno 13) è seguito nuovamente dalla segnalazione di ascolto di Op (turno 14: “ok”), da altre pause e conferme e da una riformulazione (“quindi che cos’hanno queste amiche che i genitori non hanno? (2) abbiamo detto la mentalità, (.) perché l’amica ti capisce (.) e il genitore no”). F5 in parte contraddice questa riformulazione (turno 16: “non sempre”), e Op segnala ancora il proprio ascolto mediante un’eco (turno 18: “non sempre”), seguita da una nuova promozione della partecipazione di Op attraverso una domanda aperta (“F3 vuoi aggiungere? F1?”). In questa sequenza, Op coordina e sostiene l’espressione dei diversi punti di vista, riducendo in modo significativo la propria autorità epistemica.

L’estratto 24 è tratto dal primo incontro del laboratorio 1 e riguarda una discussione sul significato di volontariato, che segue un brainstorming durante il quale sono stati scritti su un cartellone numerosi termini ad esso legati. Al turno 1, Op chiede agli adolescenti di raggruppare i termini, iniziando da quelli che segnalano come ci si sente quando si fa volontariato. F1 risponde segnalando come termine la pazienza (turno 3) e Op accoglie la risposta con una risatina (turno 5: “hh”), e una riformulazione interrogativa dell’affermazione (“quindi tu hai pazienza quando fai volontariato?”). F1 risponde “dipende” (turno 6) e Op le chiede se ha fatto esperienze di volontariato (turno 7). F1 cita due esempi di volontariato per i quali serve pazienza (turno 8) e Op segnala attenzione e interesse mediante la riformulazione del suo contributo (turno 10: “quindi diciamo che (.) possiamo riassumere dicendo che (.) serve pazienza”). Quindi, Op promuove la partecipazione nel gruppo (turno 10: “siamo tutti d’accordo?”; turno 12: “sul fatto che serva pazienza?”). F3 interviene per sostenere che serve anche tempo (turno 13). L’eco di Op (“tempo”) segnala ancora il suo ascolto attivo, seguito da una richiesta di approfondimento (“in che senso?”) che conferma il suo interesse. F3 approfondisce la propria prospettiva (turno 16: “cioè devi dare: il tempo che hai: a disposizione se no: (..) hh non puoi farci niente (.) quindi il tempo è molto importante (.) perché tutto dipende da lì (.) prima c’è il tempo poi vengono altre cose”) e, dopo una breve pausa, Op invita il gruppo a esprimersi sul turno di F3 (turno 18: “siete d’accordo su quello che ha detto?”), promuovendo così una risposta positiva corale (turno 19).

L’estratto 25 è tratto dalla fase di presentazione del primo incontro del laboratorio 6. Op1 ha chiesto alle studentesse di presentarsi brevemente, con riferimento al tema del laboratorio. F1 parla del proprio imbarazzo se qualcuno la ascolta cantare (turno 10: “però non ho mai cantato davanti a nessuno perché mi imbarazzo molto della mia voce”). Op1 inizia il turno 11 con una riformulazione (“ok quindi mi dici che - tanti me lo dicono - che ti piace la musica”), quindi propone una nuova domanda (“di cosa ti vergogni?”) per stimolarne la partecipazione. F1 afferma di avere paura che la propria voce sia brutta (F1) e Op1 propone una nuova riformulazione (turno 13: “ah ti vergogni di sentire la tua voce, di sentirti cantare, di sentire la tua voce registrata”). Op1 cerca quindi di tranquillizzare F1 (turno 6: “noi sentiamo la voce, la tua voce, già come tu la senti quando è registrata”; turno 10: “Questo non ti dice nulla? Non ti sblocca un po’?”). Al termine della sequenza, F1 si dimostra ancora scettica (turno 11) e Op1 decide quindi di passare il turno a un’altra studentessa, senza insistere e pressare la ragazza.

L’estratto 26 è tratto dalla fase iniziale del secondo incontro del laboratorio 6 e riguarda la presentazione di una studentessa che non era presente all’incontro precedente. Al turno 1, F16 risponde all’invito di Op1 a presentarsi, sostenendo di avere paura del giudizio delle amiche e per questo motivo di cantare sempre da sola. Op1 chiede se non ci sia nessuno che l’abbia sentita cantare. F9 risponde positivamente (turno 3: “io”) e F16 conferma, indicando anche F11. Op1 chiede quindi a F16 di spiegare come si sia sentita quando le amiche l’hanno sentita cantare e F16 afferma che F9 e F11 hanno confermato che era brava. Al turno 7, Op1 commenta positivamente il contributo di F16 (“ecco, ti sei sentita così (..) non eri andata male come

pensavi:: oppure lo sapevi che non eri così male. Hai un po' superato il muro della vergogna"), rafforzando quindi il proprio sostegno attraverso la sua inclusione nel gruppo ("qui, siamo un gruppo che quasi tutti si vergognano (.) anch'io mi vergognavo"). Al turno 9, Op1 incoraggia ancora F16 ("tranquilla"), quindi rivolge una domanda al gruppo a conferma della sua precedente affermazione ("chi non ha paura del giudizio alzi la mano"). Soltanto M6 alza la mano e Op1 ne prende atto, probabilmente con ironia, che tuttavia non è udibile (turno 11: "oh, lui è (?)"). Incoraggiata dal clima positivo, F2 sostiene di temere soltanto il giudizio delle persone che conosce (turno 14). F11 si aggiunge affermando che valutazione e critiche costruttive possono anche portare a imparare e migliorarsi (turno 18). Op1 riformula l'intervento di F11, confermandolo (turno 23: "chiaro, ammesso che sia una critica costruttiva perché poi c'è anche chi ti demolisce a prescindere"). F11 ribadisce il proprio punto di vista e ottiene nuovamente l'apprezzamento di Op1 (turno 25: "Giusto. Ok dai, grazie"), che torna poi a rivolgersi a F16. F16 afferma di non avere altro da aggiungere, ma Op1 le chiede di parlare dei suoi gusti musicali. F16 chiede con imbarazzo a Op1 se deve proprio rispondere. Op1 risponde affermativamente, ma non ricevendo risposte ulteriori, dopo una lunga pausa, chiede spiegazioni (turno 29: "perché ti vergogni?"). F11 viene in soccorso di F16, spiegando che la sua reticenza è dovuta al giudizio negativo della classe sui suoi gusti musicali (turno 30) e F2 fornisce il nome del gruppo preferito di F16 (turno 31), la quale conferma. Al turno 33, Op1 rassicura la ragazza, sostenendo che l'importante è ciò che le piace, non ciò che pensano gli altri. F2 riprende quindi l'iniziativa, proponendo la propria interpretazione del motivo delle critiche rivolte a F16 (turno 34). Op1 segue il filo del discorso manifestando le proprie conoscenze sul gruppo che piace a F16, la quale fornisce a sua volta un'interpretazione delle critiche che ha ricevuto (turno 36). Al turno 37, Op1 chiede un chiarimento sul punto di vista di F16 e al turno 39 chiede ancora se siano più spesso i maschi o le femmine a prenderla in giro. F16 risponde e Op1, afferrata una sedia, si inserisce nel cerchio delle studentesse, per promuovere nuovamente la loro partecipazione, dopo aver ringraziato F16 e promesso di riprendere il discorso (turno 42).

Il coordinamento della partecipazione attiva, e in particolare dell'espressione personale dei partecipanti, è basato sulla riduzione dell'autorità epistemica degli operatori, che rinunciano alle azioni che la affermano, e sulla loro manifestazione di aspettative di espressione personale. Tutto ciò instaura un clima di fiducia che permette agli adolescenti di esprimere le proprie prospettive senza timore di essere valutati e senza sentirsi pressati a fornire prestazioni.

5.2 Testimonianze

Come abbiamo già visto in un paio di esempi (estratti 12 e 22), le testimonianze sono narrazioni che permettono di avvicinare la prospettiva dei minori a quella degli operatori. La testimonianza è narrazione di un'esperienza personale che dimostra come l'operatore sia in grado di comprendere le espressioni personali dei minori, soprattutto in termini emozionali. Nonostante la durata della narrazione dell'operatore, che sembra creare un'asimmetria, la testimonianza ha un effetto promozionale positivo perché evidenzia come l'operatore non adempia semplicemente a un ruolo, ma sia anche una persona che si esprime *come* i suoi interlocutori. Le testimonianze personali sono state particolarmente frequenti nel laboratorio 6, durante la prima fase, in cui Op1 ha affrontato le esitazioni e i problemi delle studentesse nel partecipare al progetto di video musicale, raccontando la propria esperienza. Ne vediamo di seguito due esempi significativi.

L'estratto 27 è tratto dal primo incontro del laboratorio 6. La testimonianza di Op1 riprende il problema dell'imbarazzo di diverse studentesse per il fatto di cantare in pubblico. Al turno 1, Op1 riformula il contributo precedente di F7 ("e quindi ti vergogni") e osserva che tutte le ragazze che si sono presentate fino a quel momento hanno comunque sostenuto di vergognarsi. Quindi, riformula la propria domanda ("tu ti vergogni a cantare?"). F7 conferma il proprio imbarazzo (turno 2) e Op1, dopo aver proposto una soluzione del problema (turno 3), senza tuttavia ottenere risultati, narra la propria esperienza personale, raccontando come è riuscita a superare il proprio imbarazzo e il proprio senso di inadeguatezza (turno 5). Questa narrazione manifesta vicinanza nel fatto di provare imbarazzo e insieme indica un modo per superarlo. La narrazione si avvale di un linguaggio informale, caratterizzato da espressioni gergali che sono familiari per le ragazze.

L'estratto 28, ancora tratto dal primo incontro del laboratorio 6, propone un altro esempio di testimonianza, attraverso una narrazione molto più lunga. Nel turno 1, Op1 racconta la propria esperienza come cantante di un gruppo e coinvolge le studentesse chiedendo se hanno mai visto un video di questo gruppo. Dopo un turno in cui si sovrappongono diverse voci (non udibili), Op1 parla della propria esperienza presso la scuola di canto, chiedendo se qualcuno ha mai frequentato una scuola simile o è a conoscenza del tipo di esercitazioni che vi si svolgono. F3 fornisce una risposta incerta (turno 6: "eh esercizi tipo di (...) vibrazione:::, tipo (...) esercizi vocali") che Op1 riformula ("Ok vocalizzi"), sostenendo poi la dubbia utilità di questi esercizi ("ti fanno fare tutti questi esercizi che all'inizio non capisci nemmeno bene a cosa servono, no?"), in tal modo avvicinandosi al punto di vista di F3, che infatti conferma l'affermazione di Op1 (turno 8: "sì, infatti"). Al turno 9, Op1 racconta del forte imbarazzato provato durante le esercitazioni nella scuola ("E ti vergogni tantissimo:: perché (fai) queste scale, (con tutti quei) vocalizzi e li stoni, stecchi (...) c'è (...) a me mancavano tutti i bassi quindi quando arrivavo a fare le note centrali, va bene, quelle alte, va beh, (urlavo) in falsetto, che è la vocettina quella:: (...) cantata"). Questa testimonianza è ampliata nel lungo turno 11, di cui in appendice riproduciamo soltanto alcune parti esemplificative delle manifestazioni di espressione personale di Op1. Al termine, Op1 si rivolge alle studentesse con domande tese a verificare la comunanza di esperienze di emozioni che non si riescono ad esprimere e a confidare ("Ora questa è la mia storia, poi ognuno di voi sicuramente ne avrà una personale, ne costruirà una altrettanto diversa rispetto alla mia (...) però, insomma, vi è mai capitato di avere delle emozioni che non riuscite proprio a tirar fuori, a confidare:, qualcuno che non ha nessuna persona a cui effettivamente (...) sviscera quello che è proprio (...) il sentimento primario che sentite che però magari, boh, tipo la vergogna, la colpa, il dolore:: tutte queste cose che sono un po' intime e che non riuscite sempre a tirar fuori (...) Vi è mai capitato?").

Le testimonianze personali, prodotte attraverso narrazioni anche prolungate, riguardano le esperienze personali vissute e permettono di costruire il significato di una vicinanza emozionale, determinata da esperienze comprensibili e condivisibili. Queste testimonianze, benché rischino di sottrarre spazio ai minori, sono molto utili quando la loro espressione personale stenta a prodursi, perché consentono di creare un clima di fiducia che permette di sbloccarla.

5.3 Iniziative personali dei minori

Le iniziative personali sono contributi spontanei dei minori, che non vengono sollecitati dalle domande degli operatori, i quali si limitano a mostrare il proprio ascolto e la propria comprensione ed eventualmente a riformulare alla fine il senso di queste iniziative. Queste iniziative sono molto importanti, perché segnalano la fiducia dei minori nella partecipazione personale. Si riscontrano soprattutto nel laboratorio 1, nel secondo incontro del laboratorio 3 e nel laboratorio 6. Ne forniamo di seguito cinque esempi.

L'estratto 29 è tratto dal secondo incontro del laboratorio 3. Al turno 1, una testimone (Tf2) formula una domanda riguardante la ricezione di una pubblicazione, rivolta genericamente al gruppo. Si sovrappone un'altra testimone (Tf1) (turno 2) con una riformulazione della stessa domanda. Op risponde negativamente alla domanda (turno 5) e la sua risposta è confermata da due eco delle testimoni (turni 6 e 7) e dalle loro considerazioni sulla pubblicazione (turni 10 e 12). A questo punto, M1 interviene, riferendosi alla domanda di Tf2, e affermando di avere ricevuto un'altra pubblicazione (turno 13: "a noi ce l'hanno dato però non è che ci hanno dato il libricino ci hanno dato: la classe virtuale"), ricevendo conferma da Op (turno 14). Tf2 evidenzia che il contributo di M1 è potenzialmente importante (turno 16: "ah"). Interviene anche M2, che fornisce una spiegazione della pubblicazione ricevuta, contenente delle schede (turno 21). Op annuisce e conferma la propria comprensione (turno 22). M3 interviene a sua volta, segnalando la continuità con quanto detto da M2 (turno 23: "e") e tentando di spiegare meglio in che cosa consistano le schede, ma lascia il turno in sospeso. Ciò viene interpretato da Op come un invito ad aiutarlo con una proposta di completamento della frase (turno 24: "i lavori?"). M3 conferma il completamento (turno 25), quindi M2 prosegue la propria spiegazione (turni 26, 28, 30). La partecipazione degli adolescenti è promossa da Op ancora attraverso rapide conferme della propria comprensione (turni 27, 29, 31). Nella parte finale della sequenza, Op riformula le spiegazioni di M2 (turno 31: "quindi per aiutarvi a::") e Tf1 ne suggerisce il

completamento (turno 32: “a: scegliere”), al quale segue una nuova riformulazione di Op (turno 33: “a vedere”).

L’estratto 30 è tratto dal primo incontro del laboratorio 1. L’estratto riguarda una discussione sul significato di volontariato. Inizialmente, Op riformula una domanda per un giovane che non l’aveva capita (turno 1): la domanda, che viene rivolta al gruppo, riguarda la necessità di esperienza nel volontariato. M6 conferma questa necessità (turno 2: “sì sì”) e M2 interviene con un lungo turno sull’importanza della competenza (turno 3). Op conferma di avere compreso (turno 4: “mh mh”), quindi lascia pause che creano un clima più favorevole per l’espressione degli adolescenti (turno 5). M6 espone il proprio punto di vista sulla scarsa volontà di fare volontariato (turno 6) e M2 completa ciò che ha detto M6, sottolineando nuovamente l’importanza del volontariato (turno 7). Op conferma nuovamente la propria comprensione (turno 8: “mh mh sì sì”). M2 interviene ancora per precisare la sua affermazione precedente (turno 9), mentre M6 testimonia un’esperienza vissuta in prima persona (turno 10). Poiché M6 lascia in sospeso il turno, F1 fornisce un sostegno linguistico completandolo (turno 11: “felici”). M6 conferma ed espande brevemente (turno 12: “sì felici (.) si divertivano”). Dopo aver lasciato ancora tempo per altri contributi (turno 13), Op riformula la discussione sul volontariato (turno 14: “ok quindi allora (.) possiamo dire serve pazienza, sensibilità e anche un po’ di esperienza (..) mh? E poi invece va beh cresco e:: (.) cresco, sto bene, gioia, cresciamo, condividiamo, scambio (.) nel crescere ci mettiamo anche nell’esperienza cioè sia prima che dopo”).

L’estratto 31 è tratto dal quarto incontro sempre del laboratorio 1 e riguarda una discussione che segue un’attività durante la quale i giovani, divisi in coppie, hanno messo in scena un conflitto. Al turno 1, Op propone uno spunto di riflessione sugli elementi in comune e su quelli diversi nelle varie scenette (“cos’avete notato in queste scenette? Di cose differenti o:”). La risposta di M6 (“il tempo”) non viene udita da Op, che quindi chiede di ripeterla (turno 4: “mh?”). M6 ripete la risposta (turno 5), e Op promuove la sua partecipazione con un’eco in forma interrogativa (turno 6: “il tempo?”). M6 conferma (turno 7). A questo punto, F6 espone un altro punto di vista, scherzando (turno 8: “per me la realtà delle perso- cioè nel senso (.) la F2 ha quel difetto lì è un ignorante hh quindi poi non conoscendo gli altri non so però: dico”), contrastato in modo altrettanto scherzoso da F2 (turno 9: “non è vero! Solo con te hh”). Op verifica la propria comprensione dell’espressione di F6 (“in che senso?”), promuovendone così ancora il contributo. F6 narra il processo di scelta del proprio gruppo (turno 11), concludendo con un dubbio sul gruppo di F4, la quale interviene, ancora scherzosamente, per esprimere il proprio dissenso (turno 12). M3 afferma che tutti i conflitti sono stati generati dalla mancanza di attenzione nei confronti dei bisogni dell’altro (turno 13), chiudendo il turno con una richiesta di sostegno linguistico (“ha mostrato un po’ di: non so (.) dispetto? (.) si dice dispetto?”) che non viene udita da Op, che chiede quindi chiarimenti (turno 14: “mh?”). Il sostegno linguistico a M3 è poi fornito da F1 (turno 15: “superficialità”), e confermato da F2 (turno 16). Infine, M3 riprende la parola per fornire alcuni esempi relativi alle scenette (turno 17).

L’estratto 32 è tratto dal terzo incontro del laboratorio 6. Al turno 1, F7 esprime il proprio punto di vista su come eseguire il ritornello della canzone. Al turno 2, Op1 conferma (“eh infatti lo facciamo potente”). Quindi, F7 formula una spiegazione aggiuntiva, accettata ancora una volta dall’operatrice. Op1 chiede alla ragazza di mettere in pratica la sua idea e invita F12 a riprovare la canzone fino al ritornello, in modo da offrire l’attacco a F7. Quindi, F12 e F7 cantano (turno 15), incontrando l’apprezzamento di Op1 (turno 16: “è troppo bello, non me l’aspettavo”), che conferma la propria sorpresa (turno 18; “mi ha sconvolto”). F7 afferma di dover imparare meglio il testo, ma Op1 la rassicura, dimostrando ancora il suo apprezzamento (turno 20: “stai tranquilla! Oh! Mi piace!”). Infine, Op1 cerca di coinvolgere anche le altre studentesse nell’esecuzione della canzone.

L’estratto 33 è tratto dal quinto incontro del laboratorio 6. Op1 si è allontanata e Op2 negozia la coreografia con alcune studentesse. Al turno 2, F13 prende una decisione autonoma sulla consultazione di un’altra ragazza (“andiamo a sentire”), che poi precisa al turno 4. Segue quindi una negoziazione tra Op2 e F2, la cui prima parte è poco udibile, ma dalla quale appare chiaro che F2 non è in posizione subordinata rispetto a Op2, bensì manifesta punti di vista autonomi. Al turno 16, Op2 chiede esplicitamente a F2 che cosa abbia in mente; dopo la risposta della studentessa (introdurre la danza del ventre), si informa ulteriormente. Al turno 23, Op2 sembra affermare la propria autorità decisionale (“allora, innanzitutto, volevo fare”), ma al turno 29

riprende la proposta di del walzer, emersa da F2. In seguito, si verifica una produzione coordinata del significato del ballo e della coreografia, tra Op2 e F2.

In tutti questi casi, la partecipazione degli adolescenti risulta particolarmente rilevante, soprattutto perché attivata in modo autonomo. Gli adolescenti intervengono spontaneamente: inoltre, pur non essendo stati sollecitati, i loro contributi vengono sostenuti dalle azioni promozionali degli operatori.

5.4 Iniziative conflittuali

In alcuni casi, l'iniziativa degli adolescenti ha avviato dei conflitti, che possiamo definire "costruttivi", in quanto non hanno ostacolato le attività. Si tratta tuttavia di casi piuttosto rari. Ne riportiamo di seguito due esempi, tratti dai laboratori 1 e 3.

L'estratto 34 è tratto dal secondo incontro del laboratorio 3. I ragazzi intervengono autonomamente, introducendo posizioni contrastanti. In questo caso, tuttavia, Op interviene per evitare un conflitto aperto. F1 chiede il permesso di dire una cosa (turno 1), accolta da risate generali (turno 2), in parte dovute ad un turno precedente di Op, in parte al fatto che F1 è già intervenuta più volte, con turni abbastanza lunghi. F1 si riallaccia a quanto è stato detto precedentemente su una scuola specifica, osservando preliminarmente che non intende "sparlarne" (turno 3) e suscitando così altre risate (turno 4). F1 racconta quindi la propria esperienza e conclude esprimendo una valutazione negativa sulla scuola (turno 5). M1 contraddice in parte F1 (turno 6), che prende però nuovamente la parola, sollevando un tema delicato: il razzismo a scuola (turno 7). A questo punto, tuttavia, Op blocca il conflitto, considerandolo basato soltanto su un pettegolezzo di F1 (turno 8), ma evitando anche così di trattare un tema importante, benché delicato. Tuttavia F1 insiste (turni 11, 13), quindi Op cambia argomento operando così una diversione (turno 15). Il cambiamento di argomento viene accolto da M2 (turno 18) e prosegue nei turni successivi.

L'estratto 35 è tratto dal terzo incontro del laboratorio 1 e riguarda una discussione su temi legati all'educazione. I giovani sono invitati a schierarsi sulle posizioni espresse da altri e spostarsi nello spazio, secondo la loro opinione, tra un estremo della sala che rappresenta il consenso e l'altro che rappresenta il dissenso. F2 chiede di porsi in contrapposizione a M3, che ha precedentemente sostenuto che per educare non bisogna sgridare (turno 1). Op approva l'iniziativa di F2 (turno 2: "vai"), promuovendone così un lungo contributo nel quale F2 argomenta la propria posizione (turno 4). M3 critica a sua volta la posizione di F2 (turno 5), sostenendo che il bisogno di sgridare deriva da mancanze dell'educatore. F2 ribadisce che sgridare è utile per fornire dei punti di riferimento normativi ai ragazzi con cui si lavora (turno 6). M3 ribatte che sgridare equivale a una violenza perché nel tono della voce si percepisce l'aggressività (turno 8). Anche F1 si contrappone a M3, negando che sgridare sia una violenza (turno 9). A questo punto, Op interviene per mediare il conflitto, facilitando la comprensione reciproca (turno 10: "scusa però lei ha detto senza urlare eh?"). M3 probabilmente non sente e continua a contrapporsi a F1 (turni 12, 14), perciò Op tenta nuovamente di favorire la comprensione reciproca, affermando che F1 e F2 hanno inteso "sgridare senza alzare la voce" (turno 16). A questo punto, M3 si rivolge a Op per chiedere chiarimenti, e quest'ultima gira la domanda agli altri giovani, facilitando così la comunicazione tra di loro (turno 19). Dopo il chiarimento di F1 (turno 20), M3 riconosce che il malinteso è stato chiarito e che in realtà le loro posizioni coincidono (turno 21).

Le iniziative dei partecipanti possono dare luogo a conflitti, che manifestano autonomia e incremento dell'autorità epistemica. In questi casi, i partecipanti introducono proprie prospettive personali che non si adeguano a quelle degli interlocutori. Gli operatori possono in questi casi sia cercare di eludere i conflitti, sia incoraggiarne invece l'espressione, per poi mettere in atto mediazioni. Questa seconda strategia appare più fruttuosa nell'evidenziare sia la possibilità di esprimere posizioni diverse, sia la possibilità di capirsi e giungere a negoziazioni.

6. Riflessioni conclusive

L'analisi delle interazioni nei laboratori ha evidenziato due forme principali di intervento. La prima forma è la regia educativa: le azioni degli operatori riproducono una tipica gerarchia di ruoli tra adulti e minori, manifestando l'autorità epistemica superiore degli adulti. Gli operatori orientano così l'interazione attraverso istruzioni, domande, spiegazioni, decisioni e monologhi, che riproducono aspettative di apprendimento e rispetto delle norme, riducendo così la partecipazione a vantaggio di un'orchestrazione. La seconda forma è la promozione della partecipazione come espressione personale: le azioni degli operatori promuovono maggiore equità nella partecipazione, riducendo la propria autorità epistemica e quindi anche la gerarchia dei ruoli. Gli operatori coordinano le espressioni personali degli adolescenti, promovendo la loro partecipazione. I partecipanti intervengono in modo più frequente e ampio, anche attraverso iniziative personali.

Per quello che riguarda la distribuzione delle forme di intervento e della partecipazione nei diversi laboratori, si può infine osservare quanto segue.

Nel laboratorio 1, si è prodotta molta partecipazione dei giovani, il che ha permesso di costruire un percorso di formazione interattivo e condiviso, in cui i giovani hanno anche sperimentato attivamente alcune tecniche utili per svolgere il ruolo di tutor.

Nel laboratorio 2, il lavoro nel gruppo degli adolescenti è stato contraddistinto da elevata partecipazione, che ha permesso di conoscersi e condividere esperienze e opinioni. La partecipazione attiva degli adolescenti è stata promossa efficacemente dagli operatori. Nel lavoro condiviso in plenaria, tuttavia, la partecipazione è stata limitata perlopiù agli adulti, i quali hanno potuto condividere vissuti e stili educativi, ma senza entrare in dialogo con gli adolescenti.

Nel laboratorio 3, la partecipazione è stata discontinua. Nel primo incontro si è avuta scarsa partecipazione, nel secondo gli adolescenti sono intervenuti più frequentemente, anche con iniziative personali, nel terzo si è assistito ad un'azione ostacolante da parte di due adolescenti, con la conseguente attivazione di aspettative di rispetto delle norme da parte dell'operatrice, e nell'ultimo la partecipazione è stata nuovamente scarsa. Laddove la partecipazione è stata più elevata, l'intervento ha avuto più successo nel perseguire l'obiettivo di un orientamento consapevole nella scelta delle scuole, raggiunto mediante il confronto attivo con l'esperienza dei testimoni.

Nei laboratori 4 e 5, la partecipazione degli adolescenti è stata scarsa: il taglio molto tecnico degli incontri ha permesso di raggiungere l'obiettivo di sviluppare gli interessi e le prestazioni degli adolescenti, ma non ha permesso di promuovere uno sviluppo attivo, condiviso e partecipato delle loro idee e dei loro punti di vista personali.

Nel laboratorio 6, fasi distinte hanno prodotto risultati di partecipazione diversi. L'azione delle operatrici ha inizialmente oscillato tra la promozione dell'espressione personale e la regia educativa, per poi prendere con una certa decisione la strada della regia educativa, in base all'obiettivo di creare un prodotto video, basato sulle prestazioni delle adolescenti. Sebbene anche in questa fase si siano prodotte oscillazioni, la pressione del tempo e il vincolo della prestazione hanno comunque spostato l'attenzione verso l'orchestrazione delle operatrici, che ha portato a sacrificare l'iniziale promozione dell'espressione personale.

5. La mediazione linguistico-culturale

1. Introduzione

Questo capitolo è dedicato all'analisi dell'intervento di mediazione linguistico-culturale. Questa analisi viene proposta in un capitolo a parte perché presenta un carattere specifico rispetto ai laboratori, che ha quindi comportato una specifica modalità e complessità di raccolta dati. I dati sono stati raccolti attraverso quattro strumenti diversi: 1) un questionario complesso a 48 insegnanti coinvolte; 2) un questionario semplice di valutazione a 10 studenti coinvolti; 3) 10 interviste qualitative a nove mediatrici e un mediatore; 4) un'intervista focus a 7 mediatrici. Si veda il capitolo 1 per maggiori dettagli riguardanti questionari e interviste.

2. I destinatari dell'intervento

Il questionario alle insegnanti evidenzia che, calcolando i dati validi (mancano 11 casi), la quasi totalità dei destinatari è arrivata in Italia tra il 2013 (56,8%) e il 2014 (40,5%) e la maggioranza è arrivata in un momento diverso dai genitori (61,1%), sebbene frequentemente con un genitore o con altri familiari. Il momento di arrivo dei minori è tuttavia ignoto all'87,5% delle insegnanti. Più informate appaiono le mediatrici, che in due soli casi non sanno se il minore sia arrivato in Italia con i genitori o in un secondo momento. Negli altri casi, la situazione è la seguente: tre minori sono arrivati dopo il padre, insieme alla madre o ai fratelli; tre minori si sono ricongiunti con i genitori dopo qualche anno; due minori sono giunti con un unico genitore, separato o single.

La maggioranza delle insegnanti non conosce il lavoro dei genitori dei minori. Da ciò che sanno dire, risulta che la maggioranza dei padri svolge un lavoro di operaio (47,6% dei dati noti) o altri lavori umili. Soltanto due padri svolgono un lavoro rispettivamente di libero professionista e imprenditore e altri quattro sono commercianti. Le madri sono in netta prevalenza casalinghe (60% dei dati noti), alcune sono operarie e altre commercianti. La conoscenza delle insegnanti sul titolo di studio dei genitori è ancora più ridotta (18,8% per i padri e 16,7% per le madri).

Nuovamente più informate appaiono le mediatrici: soltanto due non conoscono il lavoro dei genitori. In tre casi, si registra una combinazione tra padre operaio e madre casalinga. Negli altri casi: la madre è casalinga, mentre non è specificato il lavoro del padre; la madre single svolge la professione di badante; i genitori del minore gestiscono un bar; i genitori svolgono lavori occasionali e precari; i genitori svolgono lavori impiegatizi. Le mediatrici sono meno informate sul titolo di studio dei genitori, perché questa non viene considerata un'informazione rilevante. Sei mediatrici non sanno quindi rispondere. Tre mediatrici presuppongono o sanno con certezza che i genitori siano in possesso di un diploma equivalente a quello di scuola secondaria di primo grado, e un genitore ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Il 41,7% delle insegnanti non è in grado di valutare la conoscenza della lingua italiana dei padri e il 50% delle madri. Per quello che riguarda i dati noti, la conoscenza della lingua della larga maggioranza dei padri viene classificata tra discreta e nulla: soltanto per sei padri la conoscenza è considerata buona o ottima (21,4%). Nel caso delle madri, la conoscenza viene considerata dal 29,2% delle insegnanti

nulla e dal 45,8% insufficiente. Per nessuna madre la conoscenza è considerata ottima e soltanto per una è considerata buona. Le mediatrici sono ancora una volta più informate. Secondo le mediatrici, i padri dei tre bambini di origine marocchina hanno una buona conoscenza della lingua italiana, perché residenti da molti anni in Italia, mentre le madri (in un caso acquisita) parlano soltanto il dialetto arabo. Secondo le mediatrici, complessivamente, 9 madri presentano gravi carenze nella conoscenza della lingua italiana, contro due soli padri.

Il 50,1% delle insegnanti non sa rispondere sulle relazioni del ragazzo con i familiari, l'87,6% non sa rispondere sulle relazioni con altri membri della comunità e il 70,9% non sa rispondere sulle relazioni amicali. Coloro che sono in grado di rispondere ritengono che esistano relazioni con familiari nella totalità dei casi, mentre in un solo caso un'insegnante considera inesistenti le relazioni amicali. Decisamente più sorprendente è che il 70,8% delle insegnanti non sappia rispondere sulle relazioni scolastiche con altri membri della comunità. Tra coloro che rispondono, tali relazioni risultano inesistenti in un solo caso. Altri dati, come le relazioni di assistenza o sostegno, e sulle relazioni familiari, amicali e di vicinato con italiani sono ugualmente ignoti alla larga maggioranza delle rispondenti, con una costante di tre insegnanti che negano l'esistenza di ciascuna di queste relazioni. Il dato più diffusamente noto riguarda le relazioni scolastiche con italiani, che è comunque ignoto al 35,4% delle rispondenti. Tra coloro che rispondono, soltanto due segnalano assenza di relazioni in classe con italiani.

Secondo le mediatrici, invece, tutti i minori hanno una rete di relazioni familiari molto solida, anche nel caso in cui mancano entrambi i genitori: in questo caso, intervengono zii e nonni. La maggior parte delle mediatrici è a conoscenza delle relazioni scolastiche, quindi tra insegnanti e compagni di classe, e in minima parte, invece, di quelle familiari. Quasi tutte le relazioni al di fuori della scuola sono ignorate dalle mediatrici: sono note solo qualora siano comunicate dai minori, quindi in tre casi. In due casi, viene riportata l'esistenza di un sostegno scolastico, mentre in cinque casi le mediatrici non sono a conoscenza di relazioni scolastiche con altri minori della stessa comunità.

Considerando l'insieme dei dati noti (peraltro ridotto), i casi "problematici" segnalati dalle insegnanti, dal punto di vista relazionale, sono due o tre, secondo le variabili. La larga maggioranza di mancate risposte non rende ovviamente possibile una valutazione del grado di problematicità relazionale dei minori, evidenziando peraltro un generale disinteresse delle insegnanti rispetto a questo fattore. La problematicità relazionale segnalata dalle mediatrici non appare rilevante.

La conoscenza delle insegnanti è molto più elevata per quello che riguarda i precedenti scolastici dei minori in Italia: soltanto l'8,3% dichiara di ignorarli. L'84,1% delle insegnanti afferma tuttavia che non esistono precedenti scolastici in Italia. Nei casi seguiti dalle mediatrici, solo un ragazzo ha frequentato la scuola primaria in Italia.

Il 18,8% delle insegnanti non è al corrente dei precedenti scolastici nei paesi di origine. Tali precedenti vengono segnalati dalle altre insegnanti nel 97,4% dei casi. La durata dei percorsi scolastici all'estero non è nota nel 37,5% dei casi. Nei casi noti, la durata è distribuita tra 1-3 anni (40%), 4-5 anni (33,3%) e dai 5 anni in su (25,7%). Le mediatrici confermano che tutti i minori seguiti hanno avuto un'istruzione nel paese d'origine, inclusa una ragazza che ha frequentato soltanto due mesi di scuola primaria. In particolare, una bambina si è distinta per le sue capacità a scuola nel suo paese (estratto 1): si tratta di uno dei minori che è riuscito ad ambientarsi meglio e a fornire i risultati scolastici più soddisfacenti. Un'altra mediatrice spiega i problemi del sistema scolastico ghanese, che è molto selettivo e che quindi tende a escludere i minori meno promettenti, affinché siano poi avviati al lavoro (estratto 2).

Un qualche ritardo scolastico dei minori viene segnalato dal 46,5% delle insegnanti (manca il 10,4% di risposte). Per nessuno dei minori risulta la frequenza di un insegnamento della lingua d'origine (ma il 43,8% non risponde). Tra i casi seguiti dalle mediatrici, invece, soltanto tre minori sono stati inseriti in una classe inferiore rispetto alla loro età anagrafica, per motivi diversi: 1) apprendere meglio la lingua italiana, in vista dell'inserimento nella scuola secondaria di primo grado; 2) imparare almeno a leggere e scrivere (si tratta di una ragazza di tredici anni aveva

frequentato solo due mesi di scuola perciò presenta gravi lacune nell'intero programma della scuole primaria); 3) potersi poi iscrivere alla scuola secondaria di secondo grado.

Secondo le mediatrici, tutti i minori seguiti capiscono e parlano la propria lingua. Nella metà dei casi si tratta di una lingua scritta, nell'altra metà di una lingua soltanto orale. La scrittura è conosciuta soltanto da due minori su cinque. Soltanto un bambino della quinta classe della scuola primaria frequenta ogni domenica un corso di arabo organizzato dalla moschea di Modena. Secondo le insegnanti, nel 64,3% dei casi i minori parlano con i genitori nella lingua d'origine comune ad entrambi, mentre un uso misto dell'italiano è segnalato nel 9,5% e un uso esclusivo in un solo caso (il 12,5% non risponde). Le mediatrici confermano sostanzialmente questo dato per i casi seguiti: tutti i minori parlano con i genitori nella lingua del loro paese d'origine, sia essa un dialetto o un idioma nazionale; soltanto una bambina talvolta comunica col padre in italiano per apprenderlo meglio.

La competenza nella lingua italiana orale dei minori è raramente considerata buona (due soli casi) e ottima (un solo caso), mentre è considerata insufficiente nel 45,5% dei casi. Per quello che riguarda l'italiano scritto, poi, non c'è nessuna valutazione di ottimo o buono, e soltanto per il 15,9% dei casi la competenza è valutata come discreta. Le insegnanti considerano insufficiente la competenza nel 56,8% dei casi in due casi la valutano nulla. Nonostante queste carenze, nel 45,2% dei casi i minori seguono un curriculum in comune con i loro compagni italiana, mentre nel 54,8% seguono un curriculum differenziato. Secondo le mediatrici, soltanto tre bambini, che frequentano la scuola primaria, hanno potuto seguire un curriculum comune ai compagni, perché hanno manifestato una buona comprensione della lingua italiana e quindi sono riuscite a seguire le lezioni in classe. Gli altri minori invece sono stati seguiti attraverso a un intervento didattico alternativo, stabilito sulla base delle esigenze di ognuno e della disponibilità delle insegnanti.

3. La programmazione e l'attuazione dell'intervento

Gli obiettivi della mediazione

Sorprendentemente, il 29,2% delle insegnanti non ha fornito risposte sugli obiettivi dell'intervento di mediazione. Tra le rispondenti, l'obiettivo più spesso segnalato è la combinazione tra colloqui con genitori e accoglienza dei ragazzi (55,9%). L'accoglienza da sola è invece stata segnalata nel 29,4% dei casi e i colloqui con genitori da soli nel 14,7%. L'intervento prioritario dedicato ai colloqui con i genitori è presente soprattutto nella scuola primaria mentre è pressoché assente nella scuola secondaria. Queste considerazioni sono state confermate dalle mediatrici. Soltanto una mediatrice ha infatti sottolineato, come motivo principale della richiesta, la necessità di parlare con i genitori: mentre negli altri casi, almeno uno dei due genitori parlava un po' di italiano (in genere il padre), nel caso in oggetto entrambi i genitori erano in grado di comunicare solo con una persona di madrelingua; da qui la necessità delle insegnanti di ricorrere alla mediazione.

Nell'intervista focus collettiva, le mediatrici hanno dichiarato di perseguire i seguenti obiettivi nella mediazione:

1. Inserire il minore nel modo migliore e meno traumatico possibile ("la mia era di fare un inserimento e riuscire a fargli capire almeno dove si trova, il cambiamento di un cambiamento, fargli capire dove si trova, come funzionano le cose in modo diverso").
2. Ottenere una buona comprensione dell'italiano da parte del minore.
3. Alimentare nel minore la fiducia in se stesso e nelle sue capacità ("ti guarda e dice quella è mia, cioè pensa 'se questa ha imparato l'italiano vuol dire che non è difficile neanche per me' (...) quando ci sentono parlare con l'insegnante, parlare con loro, è un modo di far uscire quel carisma che hanno dentro e anche mettere un po' da parte la paura e la vergogna

di parlare e sbagliare. Il nostro obiettivo è cercare di farlo superare quella fase lì (...) anche se sbagli ti correggo, siamo io e lui”).

4. Supervisionare i minori in comunità (una mediatrice si auto-definisce “sceriffo”).

Si è anche discusso sul grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati. La maggior parte delle mediatrici segnala il conseguimento di risultati parziali, come “un po’ di lettura”, “un po’ di inserimento”, “un po’ di scrittura”, “un po’ di fiducia in sé stessi”. Tutte concordano sul fatto che, essendo poche le ore a disposizione, nei fatti i compiti devono essere molto precisi. Una mediatrice lo spiega così: “Aiutare i bambini a inserirsi (.) più felicemente (.) se (.) possibile ma se in matematica va male non è problema mio (.) che almeno ogni mattina essere contento e prendere lo zaino e venire a scuola”.

Nelle interviste, le mediatrici hanno definito gli obiettivi della mediazione in due modi: in senso generale (cioè, a cosa si aspira in ogni pacchetto di ore) e nello specifico dell’ultimo intervento. Molte mediatrici ritengono che il loro obiettivo principale sia inserire il minore nel modo migliore nel contesto scolastico e sociale, quindi cercare di aiutarlo a instaurare delle relazioni positive. Una mediatrice ghanese descrive questo obiettivo (estratto 3).

In sintesi, secondo le mediatrici, i motivi principali della richiesta di mediazione sono i seguenti: 1) alfabetizzazione (quando il minore non parla italiano); 2) aiuto nella comunicazione con le insegnanti e i suoi coetanei; 3) definizione della situazione linguistica.

Una mediatrice, sempre di nazionalità ghanese, sostiene che il suo lavoro principale è “incoraggiare” i minori. Tra le mediatrici, si coglie più in generale una particolare attenzione per l’espressione dei punti di vista personali dei minori, per una buona convivenza in classe e per un modo di intendere le relazioni tra studente e scuola in modo diverso rispetto a quello nel paese d’origine. Una mediatrice molto esperta osserva l’importanza della comunicazione, che non è ostacolata soltanto dalla mancanza di conoscenza della lingua, ma anche dalle difficoltà relazionali (estratto 4).

Si sottolinea in modo particolare l’importanza degli apporti personali: attraverso l’immedesimazione, un consiglio viene reso più credibile e più facile da mettere in pratica. Tuttavia, si richiede la mediazione anche per compiti specifici. Quello che segue è un elenco delle attività specifiche svolte nei dieci interventi monitorati: 1) aiuto nella lettura; 2) comprensione di testi in italiano; 3) soluzione di problemi di matematica, attraverso la traduzione del testo di partenza; 4) apprendimento delle tabelline; 5) ampliamento del lessico di base; 6) acquisizione dei termini da utilizzare in classe, riferiti a oggetti o frasi utili; 7) acquisizione di basi di grammatica; 8) guida allo studio, soprattutto per i ragazzi delle scuole secondarie; 9) redazione di testi scritti; 10) alfabetizzazione, qualora non vi sia una figura più competente o un insegnante di sostegno; 11) traduzione e spiegazione delle consegne date dai docenti; 12) descrizione dei tempi e delle attività.

In questo contesto, le mediatrici lamentano il fatto che spesso le insegnanti deleghino loro l’insegnamento di materie specifiche, anziché permettere loro di concentrarsi sull’uso della lingua italiana. Inoltre, non preparano il materiale didattico sul quale poi le mediatrici dovrebbero lavorare. Alcune mediatrici hanno ammesso di avere comunque svolto questo tipo di compito per aiutare i minori in difficoltà. Molte tuttavia hanno espresso il loro disagio con una certa enfasi, affermando “io sono un mediatore, non un insegnante”.

In sintesi, nella maggior parte dei casi, le mediatrici hanno svolto più funzioni. Oltre a fornire un aiuto nell’integrazione dei minori nella scuola, hanno dovuto sostenerli anche nello studio e nell’acquisizione di numerose competenze. Le mediatrici sono consapevoli di dover fornire più strumenti possibili ai minori, dal momento che non sono figure stabili. Una mediatrice afferma di essere stata chiamata per un problema specifico, ma di aver poi dovuto svolgere più compiti nelle poche ore a disposizione. Un’altra mediatrice afferma di essere dispiaciuta di non poter aiutare il minore da lei seguito come vorrebbe, in vista dell’esame di terza media (estratto 5).

Gli obiettivi diventano sempre meno raggiungibili all’aumentare dell’età del minore. Una mediatrice ha riscontrato grandi difficoltà, poiché la tredicenne che ha seguito aveva frequentato

solo due mesi di scuola in tutta la sua vita. I problemi si sono quindi moltiplicati: oltre a dover imparare una lingua straniera, non era in grado di leggere e scrivere. Si può facilmente comprendere la difficoltà nell'affrontare un caso di questo tipo in una ventina di ore. Tuttavia, la mediatrice si è dichiarata soddisfatta anche solo dei piccoli miglioramenti ottenuti.

La raccolta di informazioni

Nonostante le carenze di conoscenze manifestate nella compilazione del questionario, il 93,8% delle insegnanti sostiene di avere acquisito informazioni sui minori: nel 24,4% dei casi in prima persona; nel 31,1% dei casi insieme alla mediatrice; nel 10,5% dei casi insieme a più interlocutori. La mediatrice è considerata una fonte unica e autonoma di informazioni soltanto nel 13,3% dei casi. Nel complesso, le mediatrici hanno contribuito all'acquisizione di informazione nel 57,8% dei casi. Le mediatrici intervistate osservano tuttavia di avere sempre acquisito informazioni personali sul minore e sulla sua situazione familiare. Secondo le mediatrici, nella maggioranza dei casi si tratta di famiglie "normali", serene, nelle quali il padre e la madre sono disponibili e presenti, nei modi definiti dalla loro cultura. In tre casi, vengono invece segnalate situazioni più problematiche, in cui, rispettivamente, (1) i genitori separati litigano continuamente, anche di fronte al figlio, (2) c'è soltanto una madre single lavoratrice a tempo pieno, (3) entrambi i genitori sono assenti. In questi tre casi, l'aiuto della mediatrice è stato chiesto anche in base alle situazioni problematiche, sia per parlare con i tutori, incitandoli a seguire il minore nello studio e nella vita, sia per comprendere meglio le situazioni familiari particolari.

L'88,6% delle insegnanti sostiene che ci è verificata una ricostruzione della storia personale del minore. Per questo aspetto, raddoppia la percentuale di coloro che riconoscono un'azione autonoma alle mediatrici (25,6%), ma le insegnanti continuano a presentarsi come protagoniste o co-protagoniste nel 53,8% dei casi. Le mediatrici avrebbero partecipato complessivamente alla ricostruzione della storia personale nel 60,4% dei casi. Tutte le mediatrici intervistate confermano tuttavia di avere partecipato alla ricostruzione della storia personale e della storia scolastica.

La totalità delle insegnanti rispondenti afferma che è stato possibile definire la situazione linguistica del minore, sempre grazie al proprio contributo fondamentale, da sole o insieme alle mediatrici o ad altri (71,2% dei casi). L'azione autonoma delle mediatrici nel definire la situazione linguistica dei minori è riconosciuta soltanto nel 20% dei casi. Le mediatrici avrebbero comunque partecipato complessivamente a questa definizione nel 75,6% dei casi. Tutte le mediatrici osservano di avere definito della situazione linguistica, che è tra i loro compiti principali, anche con la collaborazione delle insegnanti.

In due casi, le mediatrici segnalano di essere entrate in contrasto con le insegnanti, a proposito di problemi particolari di dislessia (estratto 6). In entrambi i casi, le insegnanti hanno dunque evidenziato estrema cautela nel definire la situazione. Al contrario, le mediatrici si sono mostrate sicure della loro "diagnosi" e propense a intervenire.

Secondo le insegnanti rispondenti, la scuola è stata presentata ai minori nel 97,8% dei casi. Le insegnanti dichiarano di avere partecipato a questa presentazione da sole (26,8%) o con altri, nel 68,2% dei casi. Le mediatrici avrebbero contribuito autonomamente alla presentazione della scuola da sole (17,1%) o con altri nel 68,4% dei casi.

Le insegnanti osservano ancora che ci sono stati frequentemente accompagnamento nella scuola (83,3%), descrizione dei luoghi (79,2%), descrizione di tempi e attività (85,4%), sostegno nella decodifica dei messaggi (87,5%). In tutto ciò, spicca in modo più diffuso la collaborazione tra insegnanti e mediatrici (53,2%). Le insegnanti si definiscono comunque come protagoniste di queste attività nel 78,7% dei casi, mentre le mediatrici sono presentate come protagoniste nell'85,2% dei casi.

Secondo le insegnanti, i minori sono stati accompagnati nella prima fase di inserimento nel 91,7% dei casi, soprattutto dalle insegnanti stesse (39,5%), molto meno dalle mediatrici (11,6%), insieme

nel 25,6% dei casi. Complessivamente, le insegnanti sono protagoniste e co-protagoniste di questo accompagnamento nel 67,4% dei casi, le mediatrici nel 55,8% dei casi.

Secondo le insegnanti, un vademecum linguistico è stato fornito ai minori nel 60,9% dei casi, predisposto soprattutto dalle insegnanti stesse (38,5%), molto meno frequentemente dalle mediatrici (15,4%), abbastanza spesso insieme (38,5%). Secondo le mediatrici, tuttavia, il vademecum linguistico è stato predisposto soltanto nella metà dei casi: la mancata predisposizione di questo strumento è attribuita alla scarsità di tempo o al fatto che è considerato poco importante per i minori.

L'attività di interpretariato delle mediatrici viene segnalata dalle insegnanti nell'87,4% dei casi, quindi quasi sistematicamente. Un intervento didattico specifico è però segnalato più spesso, nel 95,8% dei casi, e sarebbe soprattutto programmato dalle insegnanti (40,9%), molto meno dalle mediatrici da sole (9,1%), insieme nel 25% dei casi. Per questo aspetto, che riguarda la didattica, è particolarmente elevato il protagonismo o co-protagonismo delle insegnanti (82,4%).

Nel 66% dei casi, le insegnanti affermano che sono stati presentati in classe aspetti del paese e della lingua dei minori migranti. L'attività è stata svolta soprattutto dalle insegnanti stesse (64,5%), talvolta insieme alle mediatrici (16,1%), e dalle mediatrici da sole soltanto nel 16,1%.

Complessivamente, la partecipazione attiva delle mediatrici alle attività è lievemente più frequente di quella delle insegnanti, con l'eccezione però degli interventi didattici e della presentazione in classe di aspetti della cultura del minore. Ovviamente, l'interpretariato, molto frequente, è attribuito alle mediatrici, ma nel complesso le insegnanti si presentano come molto attive.

A conferma di ciò, il 52,3% delle insegnanti afferma anche di avere attivato percorsi didattici di educazione interculturale, nel 56,5% dei casi attraverso narrazioni, nel 39,1% attraverso la presentazione della cultura, soltanto nel 4,3% dei casi attraverso forme di animazione culturale. L'assenza delle mediatrici da queste attività, segnalata dalle insegnanti, è confermata nelle interviste alle mediatrici: tra i loro compiti, non sono state previste infatti presentazioni degli aspetti del paese d'origine alla classe, né attività di educazione interculturale, per motivi di mancanza di tempo o per mancanza di richieste da parte delle insegnanti. La maggior parte delle mediatrici ritiene comunque che questo tipo di attività sia necessario per aiutare nell'integrazione, mentre per una minoranza non è indispensabile, se si confronta con la priorità dei problemi linguistici.

Mediazione con la famiglia

Secondo le insegnanti, alla mediazione con le famiglie hanno partecipato soprattutto le madri da sole (42,9%), o insieme ai mariti (11,4%), o ancora con altri parenti (8,6%). I padri, invece, sono stati presenti da soli soltanto nell'11,4% dei casi e complessivamente nel 34,1% dei casi. Fratelli/sorelle e altri parenti sono stati presenti nel 17,2% dei casi. La larga presenza delle madri nella mediazione è facilmente spiegabile con il loro livello basso o nullo di conoscenza della lingua italiana. Infatti, nel 71,1% dei casi, con le famiglie è stata svolta attività di interpretariato. Inoltre, nel 94,9% dei casi in questi incontri sono state fornite informazioni sul sistema scolastico, nell'89,7% dei casi è stata spiegata l'organizzazione della scuola, nel 94,1% dei casi sono state affrontate le problematiche dello studente. Soltanto nel 56,3% dei casi è stato spiegato il POF e nel 51,7% dei casi sono stati tradotti i materiali per l'iscrizione. In tutte queste attività, le insegnanti si presentano come più frequentemente attive rispetto alle mediatrici, a parte il caso della traduzione di materiali.

Nei casi presentati dalle mediatrici, hanno partecipato agli incontri con le famiglie quattro madri e la compagna di un padre, generalmente perché sono coloro che si occupano dell'andamento scolastico dei figli, mentre i mariti sono impegnati nel lavoro. In un caso hanno inoltre partecipato entrambi i genitori, in un altro solo il padre (separato). Nei tre casi rimanenti non c'è stato alcun colloquio con i genitori dei minori seguiti. Secondo le mediatrici intervistate, le donne partecipanti si sono mostrate particolarmente disponibili e propense ad ascoltare. In alcune circostanze, sono stati presenti anche i figli, per aiutare le madri nella comprensione. Gli incontri sono stati richiesti

dalle insegnanti soltanto se ritenuti necessari, per motivi specifici e/o soprattutto per un'attività di interpretariato. Infatti, in tutti i colloqui si è parlato nella madrelingua della mediatrice e del genitore presente.

Negli incontri, è stata spiegata la figura del mediatore, sono stati forniti consigli ai genitori, i genitori sono stati informati su alcuni problemi dei figli, come il mancato svolgimento dei compiti e la perdita del materiale scolastico, è stata chiarita l'importanza delle gite fuori dall'orario scolastico per favorire l'integrazione dei minori, è stato ricordato ai genitori di controllare il diario per verificare se i compiti vengono svolti o per prendere visione degli avvisi. In questi incontri non sono invece stati spiegati né il progetto formativo d'istituto, né il sistema scolastico, perché i genitori erano già stati informati dalle insegnanti su questi aspetti.

Due mediatrici, una di nazionalità ghanese e una marocchina, hanno spiegato in modo analogo perché alcuni genitori non si interessano all'andamento scolastico dei figli, menzionando una differenza culturale fondamentale tra l'approccio dei genitori e quello della scuola italiana sul significato della partecipazione (estratto 7).

4. Le aspettative e la comunicazione

Le aspettative delle insegnanti rispondenti, nei confronti della mediazione, riguardano quasi sempre l'incremento di conoscenze e competenze (95,6%), meno frequentemente, ma comunque ampiamente, la promozione dell'espressione di punti di vista personali dei minori (76,7%) e il rispetto delle norme di comportamento (67,5%).

Nelle interviste alle mediatrici, è emerso che le loro aspettative sono differenziate in relazione ai singoli minori. Tuttavia, in generale, più che l'apprendimento di nuove conoscenze (a parte l'acquisizione della lingua italiana, ritenuta fondamentale), le mediatrici si aspettano la creazione di un ambiente sereno per i minori. In altri termini, ritengono fondamentale che i minori acquistino maggiore fiducia nelle loro capacità, si sentano a proprio agio con i compagni e riescano a comunicare con le insegnanti. Tre mediatrici sottolineano anche la speranza che i minori non perdano l'interesse per la scuola, nonostante le loro difficoltà. A loro avviso, infatti, la scuola offre un'opportunità da non perdere per il futuro dei minori. Altre mediatrici dichiarano di desiderare di lavorare al meglio in ciascun intervento, anche quando si trovano davanti a carenze difficilmente sanabili in una ventina di ore.

Le mediatrici sono concordi sulle aspettative dei minori nei loro confronti, definite come aspettative di comprensione, ascolto, attenzione, aiuto sistematico, possibilità di confidarsi sulle loro esperienze e problematiche, passate e presenti. La maggior parte delle mediatrici ritiene dunque che i minori si aspettino "aiuto" da loro. Oltre all'aiuto, i minori si aspettano "ascolto", "affetto", "comprensione", "punti di riferimento", qualcuno che parli la loro lingua, e manifestano felicità alla vista del mediatore. Secondo una mediatrice, poi, si diventa punto di riferimento anche per gli adulti: una persona alla quale affidarsi nei momenti difficili o in caso di necessità, come un parto o un'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. Un mediatore definisce se stesso come un amico e un insegnante, mentre altre mediatrici sono ferme nell'affermare il loro rifiuto dell'insegnamento (estratto 8).

Secondo le insegnanti, i minori hanno in larga maggioranza accettato le proposte delle mediatrici (67,6%). Soltanto in un caso si osserva che è prevalsa l'introduzione di prospettive personali dei minori. Nel 24,3% dei casi, le insegnanti considerano rilevanti entrambi gli aspetti. Infine, in due casi (5,4% del totale), le insegnanti osservano un vero e proprio rifiuto della mediazione da parte del minore. Nel 90,5% dei casi, le insegnanti non osservano alcuna imposizione del punto di vista delle mediatrici, e nel 95,3% dei casi non osservano valutazioni negative delle mediatrici sui minori. Nell'87,8% dei casi, inoltre, le insegnanti osservano che i minori hanno espresso i loro bisogni e sentimenti nel rapporto con le mediatrici. Non osservano, infine, alcun conflitto tra mediatrici e minori.

Secondo le mediatrici, poiché vedono in loro un sostegno dato dal fatto che parlano la loro stessa lingua, i minori si comportano in modo molto rispettoso ed educato nei loro confronti. Solo due mediatrici osservano che alcuni minori, una volta entrati in confidenza con loro, cominciano a essere meno collaborativi e attenti. Alcune mediatrici collegano questo comportamento alle differenze tra il sistema scolastico italiano e altri sistemi, più orientati alla disciplina e al rispetto dell'autorità, quindi alla reazione comprensibile dei minori a un sistema diverso e meno normativo. Le mediatrici non hanno ritenuto necessario chiedere ai minori come si siano sentiti dopo la comunicazione con loro perché hanno riscontrato dei feedback positivi durante il lavoro svolto, ad esempio manifestazioni di allegria e di affetto. A parte un bambino, che è stato ripetutamente rimproverato dalla mediatrice perché mai attento, e un altro perché non svolgeva mai i compiti assegnati, negli altri casi non si registrano conflitti significativi, a conferma della prospettiva delle insegnanti su questo aspetto. Tutte le mediatrici sottolineano anzi la buona educazione dei minori seguiti, che si spiega anche con la disciplina che viene insegnata in alcuni sistemi scolastici di origine. In particolare, le mediatrici cinesi e ghanesi hanno sottolineato il parallelismo tra i comportamenti dei minori, molto timidi e quasi timorosi, e i metodi di insegnamento nei loro paesi di origine.

In generale, le mediatrici sostengono che i minori non hanno introdotto molte idee personali negli incontri con loro, con l'eccezione di una bambina pakistana, desiderosa di imparare e molto brava anche nel suo paese d'origine: questa bambina si è infatti mostrata attenta a non trascurare la matematica a favore dell'italiano, che era considerato più urgente dalla mediatrice; inoltre, ha insistito per partecipare alla recita scolastica, imparando perfettamente la propria parte (estratto 9).

Al di là di questo caso eccezionale, e ai due casi problematici segnalati in precedenza, gli altri minori si sono completamente affidati alle mediatrici, considerandole un'ancora di salvezza, a conferma della percezione delle insegnanti. Ciascun minore ha manifestato i propri sentimenti in modo personale. I casi nei quali questa manifestazione è stata più palese sono quelli in cui mancano i genitori: un maschio e una femmina nella scuola secondaria di primo grado. La mediatrice che ha seguito il ragazzo ha affermato che "hanno bisogno di molto molto molto ascolto. Senza pregiudizi, senza rimproveri, senza dire giusto o sbagliato. Basta ascoltarli". La ragazza si è confidata con la mediatrice su molte cose: le ha parlato della sua vita nel paese natale, delle sue preoccupazioni, della sua nostalgia e della mancanza dei genitori. Nel caso di un terzo ragazzo, sempre nella scuola secondaria di primo grado, le insegnanti hanno riferito alla mediatrice di una sofferenza per i continui litigi tra i genitori separati: la mediatrice ha notato come il rendimento del ragazzo migliorasse quando trascorrevano del tempo con i nonni, perché lo aiutavano a fare i compiti e forse anche a essere più sereno. Anche gli altri minori hanno comunque reso partecipi le mediatrici della loro nuova vita quotidiana in Italia, delle piccole attività svolte, insieme ai compagni di classe o ai fratelli.

5. Proposte di miglioramento

Alle mediatrici intervistate è stato chiesto di formulare proposte per il miglioramento della mediazione, sulla base delle loro esperienze. L'aumento di ore è stata la proposta più importante, anche se alcuni hanno riconosciuto la difficoltà di metterla in atto. Soltanto una mediatrice ha sostenuto che non è sufficiente un incremento delle ore, ma che è invece necessario inserire un operatore fisso nelle scuole (estratto 10). Questo mediatore dovrebbe soprattutto aiutare i migranti nelle procedure di iscrizione. Una mediatrice propone inoltre di non inserire i minori nelle classi in base all'età, perché non sempre quest'ultima corrisponde al livello scolastico (estratto 11).

Una terza proposta riguarda il test di ingresso: una mediatrice avanza l'idea di somministrare un questionario nella lingua parlata dal minore, appena arrivato, per comprendere il livello linguistico. Trattandosi di una mediatrice di nazionalità ghanese, propone di farlo in lingua inglese. Una quarta proposta è lavorare solo sulla lingua italiana. Questo suggerimento si collega alla lamentela

ripetutamente espressa per il fatto che le insegnanti delegherebbero parte del lavoro didattico alle mediatrici. Queste ultime sostengono che sia più urgente e redditizio lavorare soltanto sulla lingua italiana, affinché i bambini ne imparino le basi o amplino il loro lessico, invece di spiegare geografia o matematica, ad esempio. Quest'ultima attività non viene ritenuta di competenza dei mediatori. A questo proposito, una mediatrice ghanese sottolinea l'importanza di chiarire la differenza tra mediare e insegnare, che può essere spesso equivocata nelle scuole (estratto 12).

Un'altra proposta riguarda l'aiuto da parte dei genitori. A questo riguardo, tuttavia, le mediatrici si dividono in due fazioni: da un lato coloro che sostengono che i genitori non debbano essere coinvolti; dall'altro coloro che ritengono che i minori debbano essere aiutati a casa nello svolgimento e nel controllo dei compiti. Una mediatrice ritiene anche indispensabile incontri con i genitori per lavorare al meglio (estratto 13).

Infine una mediatrice avanza la proposta di aumentare il numero delle pause durante il lavoro scolastico, per facilitare la comprensione da parte dei minori, ad esempio di inserire cinque minuti di intervallo tra un'ora e l'altra.

6. Conclusioni

L'analisi della mediazione linguistico-culturale presenta diversi motivi d'interesse. Anzitutto, emerge una scarsa conoscenza delle insegnanti che seguono la mediazione per gli aspetti non scolastici della vita dei minori. Le insegnanti, pur dichiarando di essere molto attive nella loro attività di raccolta di informazione e nelle iniziative in favore dei minori, frequentemente non conoscono nulla dei genitori o della vita relazionale del minore. Le mediatrici appaiono molto più informate, ma evidentemente manca qualche canale di comunicazione efficace se queste informazioni non pervengono alle insegnanti. Questo aspetto apre alcuni importanti orizzonti per un futuro miglioramento della mediazione linguistico-culturale nelle scuole.

In secondo luogo, a partire da qui emergono anche alcune discrepanze relative al ruolo dei mediatori nelle scuole. Da un lato, apparentemente le insegnanti non riconoscono ai mediatori tutti i compiti che questi si assumono, anche se ne riconoscono la presenza attiva in molti compiti. Dall'altro lato, le mediatrici lamentano un carico di compiti didattici che non pertengono alla loro professionalità e che esse svolgono soltanto per aiutare meglio i minori. Qualche discrepanza riguarda anche la competenza linguistica osservata nei minori e nei loro genitori: le insegnanti segnalano competenze inferiori rispetto alle mediatrici. Il problema non è tanto definire chi ha ragione, ma nuovamente creare un coordinamento efficace anche su questo versante. Proprio la competenza nella definizione delle competenze linguistiche senza un terreno fertile per una maggiore collaborazione.

In terzo luogo, sia le insegnanti, sia le mediatrici si presentano comunque come molto attive e impegnate nei compiti che svolgono, manifestando così interesse per l'integrazione dei minori e vivacità nello svolgimento del proprio lavoro in questa direzione. Le mediatrici sono anche prodighe di suggerimenti e sarebbe oltremodo utile che un coordinamento tra le due professionalità consentisse di avviare processi di miglioramento della mediazione linguistico-culturale, intesa come lavoro congiunto, più che come compito assegnato ai mediatori.

Infine, il rapporto tra mediatrici e minori appare solido e ben impostato, non soltanto in base a ciò che sostengono le mediatrici, ma anche in base alle osservazioni delle insegnanti. La positività di questo rapporto, che come vedremo nel capitolo 7, viene confermata anche dai minori che hanno risposto al questionario, è un punto forte nella mediazione linguistico-culturale praticata nell'ambito del progetto MOSAICO.

6. Il significato della diversità nelle attività

1. Introduzione

Questo capitolo riassume i significati della diversità che sono emersi nei questionari e nelle interviste focus somministrate a minori, operatori e adulti (v. capitolo 1), allo scopo di capire se dal progetto sono scaturite prospettive significative per quello che riguarda la rappresentazione sociale della diversità culturale e dell'integrazione. Come vedremo, si tratta di una questione controversa, che implica una riflessione sul significato dell'osservazione della diversità e dell'identità in una società cosiddetta "multiculturale".

2. La diversità negli interventi

Anzitutto, bisogna chiarire che, secondo gli operatori intervistati, nella maggior parte dei casi la diversità non è stata tematizzata durante i laboratori con i minori. In alcuni casi, il discorso sulla diversità e sul suo trattamento interculturale non era previsto tra gli obiettivi dell'intervento, che erano invece di sostegno nello studio, apprendimento dell'utilizzo del computer, o pervenire a una scelta più consapevole della scuola, pertanto è emerso solo sporadicamente, quando sollevato dai partecipanti. In altri casi, la diversità e il suo trattamento interculturale sono stati centrali nell'intervento, ma si è scelto intenzionalmente di non parlarne per privilegiare la sperimentazione dell'esperienza diretta (estratto 1).

Nei laboratori di alfabetizzazione, invece, la diversità è stata un tema centrale degli incontri, che hanno permesso sia di "veicolare [...] contenuti culturali che comunque i bambini vivono in modo molto spontaneo", sia di affrontare e gestire i problemi creati dalle diverse provenienze dei bambini e degli adolescenti, come ad esempio la discriminazione (estratto 2).

Nelle interviste, gli operatori parlano della diversità in modi diversi. Anzitutto, la diversità è intesa come un dato di fatto, "una caratteristica presente nella realtà". In secondo luogo, la diversità è intesa come diversità culturale, cioè come differenza di provenienza, di mentalità, di modi di vivere e di pensare. In terzo luogo, la diversità è intesa come diversità personale, cioè come differenza tra persone che hanno caratteristiche che le contraddistinguono e che cambiano nel tempo. Da ultimo, la diversità è intesa come fonte di relazioni, poiché permette di avere una visione più ampia della propria vita e di compiere scelte consapevoli.

Anche nelle interviste ai minori che hanno partecipato ai laboratori, emergono modi diversi di concepire la diversità, in parte sovrapposti a quelli degli operatori. Anzitutto la diversità è intesa come differenza di culture, usi e costumi, modi di vestirsi, di pensare, preferenze sessuali e razza (diversità culturale). In secondo luogo, la diversità è intesa come differenza di carattere che esiste tra tutte le persone (diversità personale). In terzo luogo, la diversità culturale è intesa anche come fattore negativo, cioè come una "cosa che: (.) la gente ignorante vede nelle persone", quindi come fonte di pregiudizi. Infine, la diversità è intesa come soltanto superficiale, poiché prevalgono gli elementi in comune e gli obiettivi condivisi. Diversi minori insistono infatti sul fatto che, anche se

esteriormente o superficialmente appaiono molte le cose che differenziano, è comunque comune l'appartenenza al genere umano (estratto 4).

3. Il valore della diversità

Nel complesso dei questionari distribuiti a minori, giovani e adulti, la diversità è soprattutto considerata come un fenomeno a volte positivo e a volte negativo (63,3%), mentre è considerata sempre negativa soltanto dall'1,6% dei rispondenti. Più in specifico, il 72,7% dei minori afferma che è a volte positiva e a volte negativa, dunque molto più frequentemente degli adulti (52,5%). Inoltre, tutti coloro che la considerano sempre negativa sono minori (4 casi, 3,1% del totale). Pertanto, in accordo con la definizione fornita nelle interviste, la posizione dei minori è più scettica di quella degli adulti.

La maggior parte dei minori intervistati sostiene che la diversità è positiva, poiché, se fossimo tutti uguali, non ci sarebbero scambio, voglia di conoscere e arricchimento. Tuttavia, i minori osservano appunto che la diversità può essere vista in modo negativo e che questo può portare all'esclusione. Secondo alcuni adolescenti, in particolare, la diversità è positiva soltanto quando si riesce a instaurare un rapporto positivo con le persone, con le quali si scherza e ci si diverte, mentre è negativa se le persone si isolano, parlando soltanto la loro lingua di origine, e si chiudono nel loro gruppo. Un gruppo di adolescenti afferma che la diversità è frutto dell'ignoranza e che non è importante nella società, ma che anzi è causa di stereotipi e pregiudizi, causati da caratteristiche esteriori, che vanno a scapito della personalità. Un altro gruppo di adolescenti afferma che la diversità diventa negativa nel contesto sociale quando le viene dato "troppo peso", quando viene enfatizzata al fine di riprodurre discriminazione e razzismo.

Anche per la maggioranza degli operatori intervistati, la diversità è sempre positiva in quanto ricchezza. In particolare, sono le mediatrici intervistate che insistono su questo aspetto: la diversità è "un arricchimento", "una cosa naturale", "bellezza", "sapere che non siamo tutti uguali", accettare tutti. Tuttavia, anche per gli operatori a volte la diversità può causare pregiudizi, perciò è necessario imparare a conoscere bene le altre culture (estratto 4).

Due altri operatori intervistati hanno sottolineato che in alcuni contesti la diversità è considerata positivamente, mentre in altri viene considerata negativamente. In particolare, la diversità diventa negativa quando si traduce in suddivisione in "strati" e "ranghi sociali", in quanto nega i diritti delle persone, che le rendono tutte uguali. Una mediatrice, sebbene sostenga che la diversità è un arricchimento, sostiene anche che non si pone sufficiente attenzione alle grandi difficoltà che i minori devono affrontare nell'integrarsi in una realtà scolastica nuova (estratto 5).

Gli operatori ritengono quindi necessaria una gestione della diversità che permetta di evitare gerarchie di valori tra differenze, come sostengono alcune insegnanti (estratto 6). A questo proposito, molte mediatrici hanno sottolineato l'importanza di far capire le differenze fra i vari sistemi scolastici ai minori migranti e alle loro insegnanti. In sintonia con questo approccio, gli operatori sottolineano che la diversità ha una funzione sociale rilevante come fonte di apprendimento, crescita culturale e riflessione su se stessi. Alcuni evidenziano il risultato positivo che l'incontro tra differenze può portare: una comunione tra esperienze che crea qualcosa di innovativo (estratto 7).

4. Diversità personale e diversità culturale

Nei questionari, la diversità personale è frequentemente considerata prevalente (55%), oppure coincidente con quella culturale (13,5%). Soltanto per il 31,4% dei rispondenti, quindi, la diversità culturale prevale su quella personale. I minori considerano tuttavia più frequentemente rilevante la diversità culturale (36,4% contro 26,1% degli adulti e 26,9% delle insegnanti) e meno

frequentemente rilevante quella personale (48,3% contro 62,2% degli adulti e 65,6% delle insegnanti).

Queste diverse prospettive si riflettono anche tra gli operatori intervistati, le cui rappresentazioni si differenziano su quattro posizioni: 1) la diversità culturale e quella personale si intersecano, prevalendo alternativamente l'una sull'altra; 2) la cultura plasma l'individuo, prendendo il sopravvento sulla specificità personale; 3) la capacità di giudizio e l'autonomia personale prevalgono sulla cultura; 4) cultura e persona prevalgono secondo i contesti e le occasioni, andando a costituire un'identità molteplice e mutevole (estratto 8).

Secondo la maggior parte dei minori intervistati, invece, la persona e la cultura sono nettamente separate. La cultura è data dalle proprie origini e da ciò che è stato insegnato. La persona è sinonimo di carattere di ciascuno e di ciò che si è imparato nella vita. Per una minoranza di minori, invece, non esiste una differenza tra cultura e persona, in quanto la persona è il risultato della cultura che l'ha plasmata.

Nel questionario, ai minori è stato anche chiesto di definire la propria diversità personale, stabilendo il proprio grado di autonomia dagli adulti. Quasi la metà dei rispondenti (49,6%) sceglie la definizione di combinazione di autonomia e dipendenza. L'autonomia tout court è scelta dal 35% e la dipendenza dal 15,4%. Ben l'82,5% dei rispondenti si ritiene comunque capace di scelte personali responsabili: pertanto, la combinazione di autonomia e dipendenza non è ritenuta un ostacolo alla scelta responsabile.

Il 66,5% dei rispondenti al questionario ritiene che i minori dovrebbero essere considerati autonomi e competenti. Coerentemente con l'immagine di se stessi che hanno fornito, i minori adottano questa prospettiva soltanto nel 52,8% dei casi, contro l'81,8% degli adulti e l'87,9% delle insegnanti, che quindi segnalano un ampio riconoscimento dell'autonomia e della competenza dei minori. Queste posizioni si confermano nella rappresentazione del peso delle prospettive di minori e adulti, che dovrebbe essere analogo per il 54,6% dei rispondenti. Il peso degli adulti dovrebbe essere superiore soltanto per il 28,4%. Tuttavia, il peso dovrebbe essere uguale per soltanto il 42,4% dei minori, contro il 69,2% degli adulti e il 75% delle insegnanti. Per converso, per il 32% dei minori il peso della prospettiva degli adulti dovrebbe essere maggiore, contro il 24% degli adulti e il 19,3% delle insegnanti. Nel contempo, tuttavia, il 25,6% dei minori rivendica anche un maggior peso delle proprie prospettive, contro il 6,7% degli adulti e il 5,7% delle insegnanti.

In generale, anche l'aspettativa che i minori partecipino in prima persona è molto frequente (56,8%), rispetto sia all'aspettativa di un loro apprendimento (28,4%), sia all'aspettativa di una loro condivisione delle norme (14,8%). Tuttavia, anche questa aspettativa di partecipazione è meno frequente proprio tra i minori: 45,2% contro 69,2% degli adulti e 73,5% delle insegnanti. I minori manifestano invece più frequentemente aspettative di apprendimento (34,9% contro 21,4% degli adulti) e di condivisione delle norme (19,8% contro 9,4% degli adulti e 5,1% delle insegnanti).

Tra i minori, possiamo quindi osservare un'immagine della diversità personale differenziata, mentre tra gli adulti emerge una visione ampiamente positiva dell'autonomia, della competenza e della partecipazione dei minori.

Nel questionario somministrato ai minori, sono state formulate anche due domande, rispettivamente sull'identità culturale nel presente e sulla percezione dell'identità culturale futura. Nel presente, si sente "italiano" soltanto il 29,1% dei minori, dunque persino meno di coloro che sono di cittadinanza italiana. L'identità di "straniero", tuttavia, è decisamente impopolare tra i minori (9,4%), così come quella di chi non si ritiene né italiano, né straniero (5,5%). Ha invece molto successo l'identità cosmopolita, di cittadino del mondo (34,6%) ed è frequente anche l'identità ibrida, di chi si sente in parte italiano e in parte straniero (21,3%). La proiezione dell'identità culturale futura conferma e rafforza questi dati: soltanto il 26% dei minori si vede in Italia in futuro, mentre ben il 36,2% si vede "in giro per il mondo", il 22,8% in un paese che non richiama alcuna identità culturale (non è né il proprio, né quello dei genitori). Soltanto il 14,9% infine si vede vivere nel paese di origine, proprio o dei genitori. Dunque, i minori si presentano in larga misura come privi di interesse per l'identità culturale, nonostante ne riconoscano più frequentemente

l'importanza. Ciò significa che il fattore negativo, che frequentemente accompagna la rappresentazione della diversità culturale porta a negarne l'importanza per se stessi.

5. Accettare la diversità?

Questi elementi di riflessione si ritrovano nella rappresentazione del grado di accettazione della diversità. Soltanto il 31% dei rispondenti al questionario dichiara di accettare pienamente e senza distinguo la diversità. La maggioranza relativa dei rispondenti (46,9%) ritiene invece che la diversità debba essere accordata agli altri modi di essere e pensare, il 10,6% ritiene che debba essere tollerata, 7,3% ritiene che debba fondersi con le altre e il 4,1% ritiene che debba essere annullata. I minori, tuttavia, dichiarano molto più frequentemente di accettare in modo pieno la diversità (48% contro 13,3% degli adulti e 9,9% delle insegnanti), mentre appaiono molto meno orientati all'accordo (22,4% contro 72,5% degli adulti, 77,2% delle insegnanti). I minori però appaiono anche più divisi degli adulti: scelgono molto più frequentemente anche la tolleranza (16,8% contro 4,2% degli adulti, 4% delle insegnanti) e l'annullamento della diversità (7,2% contro un unico adulto e nessuna insegnante). Dunque, i minori, da un lato sono più aperti all'accettazione della diversità, benché incontrino più difficoltà a darle un significato positivo, dall'altro appaiono più radicali nelle loro scelte rispetto ad adulti che segnalano frequentemente la necessità di accordare tra loro le prospettive, pur mantenendo la diversità.

La maggior parte degli operatori intervistati mette l'accento sull'esigenza di esprimere la diversità personale, sebbene alcuni sottolineino che devono comunque essere rispettate le regole di convivenza. Una minoranza, invece, mette l'accento sulla diversità culturale, che però può essere espressa solo quando non si scontra con le regole della comunità in cui si vive (estratto 9). La diversità culturale può essere espressa quando costituisce un bisogno "autentico" e non un "arroccamento", una contrapposizione gerarchica tra un noi e un loro che porta inesorabilmente allo "scontro" (estratto 10).

Le mediatrici intervistate ritengono invece che la diversità culturale debba essere sempre espressa, in quanto fonte di ricchezza. Una mediatrice propone un esempio chiaro del concetto di arricchimento attraverso la diversità (estratto 11).

Secondo i rispondenti al questionario, è prioritaria l'esigenza di rispettare i valori altrui, senza pretendere che siano condivisi (39,9%). Si segnala però anche frequentemente che il rispetto deve essere condizionato dal fatto che non siano violati i propri valori (25,1%). Meno sentite sono le esigenze di mettersi sempre d'accordo (18,1%) e attrezzarsi per affrontare conflitti inevitabili (16,9%). Nonostante la loro più frequente accettazione della diversità, che abbiamo visto sopra, i minori segnalano molto più frequentemente degli adulti l'esigenza di mettersi d'accordo: 32,3% contro 3,4% degli adulti e 1% delle insegnanti. Pertanto, è molto meno frequente la disponibilità dei minori al rispetto dei valori in assenza di condivisione (29% contro 51,3% degli adulti, 51,5% delle insegnanti), così come quella al rispetto condizionato dall'assenza di violazione di altri valori (19,4% contro 31,1% degli adulti, 33,7% delle insegnanti). Si osserva, così, ancora una volta il minore interesse dei minori per le manifestazioni di diversità.

Secondo molti operatori intervistati, la diversità deve essere valorizzata, perché permette di "confrontarsi", e deve essere accettata, ma per creare una "comunione" di esperienze e un prendersi "cura dell'altro". Tuttavia, secondo alcuni insegnanti, in alcuni casi è anche necessario condizionare la diversità, quando viene considerata negativa dal sistema culturale dominante e può quindi portare a fraintendimenti e incomprensioni (estratto 12).

Per i minori intervistati, è sempre importante esprimere la diversità personale, perché "se uno vuol essere diverso è bene far vedere che: (.) vuole essere così e quindi deve fare così senza pensare". Non è sempre possibile, invece, esprimere la diversità culturale, che talvolta contrasta con le regole della comunità in cui si è scelto di vivere, oppure viene osservata come chiusura e arroccamento, nel qual caso è fonte di emarginazione e di odio (estratto 13). Un gruppo di adolescenti, in

particolare, sostiene che non è importante esprimere la diversità, che è soltanto negativa e fonte di problemi.

I minori si dividono anche sul trattamento della diversità. Secondo molti di loro, la diversità va accettata solo entro certi limiti, cioè solo se non va contro i valori fondamentali della società, quali il rispetto e la libertà personale. A questo proposito, alcuni adolescenti contrappongono un “loro” libero di agire come meglio crede nel paese di origine (“quando sei nei tuo paese (.) va tutto bene”), e un “noi” che impone dei valori utilizzando sanzioni per farli rispettare (“ti trattano male allora incominci a capire”) (estratto 14). Per un altro gruppo di adolescenti, la reazione più adeguata è il “menefreghismo”, cioè una mancanza di attenzione sia negativa, sia positiva. Secondo altri minori, invece, la diversità andrebbe enfatizzata e valorizzata, in quanto “è già difficile trovarla”.

Si può dunque osservare, nuovamente, una maggiore differenziazione e una maggiore radicalizzazione delle posizioni, rispetto agli adulti, sullo sfondo comunque di una rappresentazione più problematica e controversa della diversità .

6. Problemi e conflitti

Secondo gli operatori intervistati, dall'incontro con la diversità possono nascere problemi, cioè “conflitti”, “scontri” o “divisione”, che costituiscono esperienze “di grande sofferenza” ed “esclusione”. I conflitti possono nascere sia tra prospettive personali diverse, sia tra forme culturali diverse.

Nel primo caso, l'origine del conflitto è attribuita al carattere delle persone e al contesto socio-culturale e familiare, che causa comportamenti di tipo prevaricatorio, che determinano l'emarginazione di chi ne è portatore (estratto 15). Nel secondo caso, il conflitto è originato dalla paura suscitata dalla mancanza di conoscenza, dai pregiudizi e dall'affermazione di una gerarchia di valori, per cui le proprie convinzioni e i propri valori vengono visti come quelli universalmente “giusti”, mentre tutti gli altri vengono osservati come “sbagliati” (estratto 16).

Le mediatrici intervistate hanno fornito prospettive differenziate sui problemi che possono nascere con le manifestazioni di diversità culturale. Secondo alcune mediatrici, tali problemi dipendono dalle intenzioni delle persone. Una mediatrice cita il detto “fare di tuttata l'erba un fascio”, che significa avvicinarsi a una persona basandosi su preconcetti e stereotipi. Un'altra mediatrice conferma questa tesi, affermando: “qualche volta ti rispondono ah ma perché hai venti anni qua e hai imparato – pensano che tu hai imparato tutto qua nel tuo paese non hai imparato niente”. Secondo questa mediatrice, la problematicità dipende invece da quanto ci si vuole effettivamente integrare nella comunità: “Sai perché io mi sono integrata benissimo in questo paese qua? Perché io ho voluto integrarmi perché la vera integrazione è questa (...) se tu ti vuoi integrare se tu apri (.) ti apri agli altri”.

Secondo le mediatrici, i conflitti possono nascere dal niente: “il conflitto può nascere può nascere anche con niente (.) cioè basta che la pensiamo diversamente su una cosa ci può nascere il conflitto”. Tuttavia, i conflitti sorgono spesso solo tra adulti: “Se possiamo fare lasciare i bambini (.) di tutti i tipi tutti i colori, dal (nido), senza genitori, senza adulti, e guardare i bambini (.) là non c'è – se c'è conflitto è un conflitto banale tu m'hai preso un gioco”. I conflitti possono dipendere dalle emozioni che si provano e dal proprio passato.

Secondo i minori intervistati, la diversità culturale può portare all'esclusione, dovuta alle difficoltà di comprensione e al pregiudizio. I conflitti nascono sia tra prospettive personali diverse, sia tra forme culturali diverse, quando gli individui non sono disposti ad accettare il punto di vista altrui e quando non rinunciano ad affermare la superiorità della propria prospettiva. I conflitti tra forme culturali diverse, inoltre, possono nascere quando “una persona difende troppo e anche in modo violento, le sue origini, tradizioni, cultura, eccetera” o quando “magari uno impone la propria cultura a qualcun altro”. I conflitti sono quindi dovuti all'affermazione di una gerarchia di valori, oltre che alla mancanza di conoscenza delle altre culture e delle proprie origini.

7. Affrontare problemi e conflitti

I rispondenti al questionario sostengono in larga maggioranza che, per affrontare i conflitti, è necessario parlarne apertamente (75,1%). Il ricorso all'aiuto di un terzo è scelto dal 13,5% e il ricorso a un "giudice", che decida tra chi ha ragione e chi ha torto, soltanto dal 4,9%. L'esigenza di imporsi nel conflitto è sostenuta dal 6,5%. Tra i minori, nonostante come abbiamo visto si ritenga importante mettersi d'accordo, l'esigenza di parlarsi è meno frequente: 68,3% contro 82,4% degli adulti e 79% delle insegnanti. Anche l'esigenza di ricorrere al sostegno di un terzo è meno frequente: 9,5% contro 17,6% degli adulti e 21% delle insegnanti. Soltanto i minori sostengono l'importanza dell'imposizione (12,7%) e del giudizio tra chi ha torto e chi ha ragione (9,5%): risulta quindi evidente che, per oltre un quinto dei minori, mettersi d'accordo significa "sconfiggere" la diversità.

Gli operatori intervistati suggeriscono che i problemi della diversità culturale possono essere superati in modi diversi. Anzitutto, mediante un lavoro individuale, per accrescere l'"educazione", la "maturità", la "curiosità" e la consapevolezza. In secondo luogo, mediante la risoluzione dei problemi di identità che portano a percepire la diversità come un pericolo. In terzo luogo, mediante la "conoscenza diretta delle cose", che permette di stabilire una relazione ed evitare di pensare alla diversità in modo astratto. Infine, creando una dimensione comune basata sulle emozioni e sui bisogni delle persone, che permetta di superare la rigidità dello scontro tra idee astratte (estratto 17). Secondo le mediatrici intervistate, in accordo con i rispondenti adulti al questionario, i problemi possono essere risolti soprattutto comunicando, aiutando a capire e non fermandosi di fronte agli stereotipi (estratto 18). Secondo le mediatrici, i conflitti possono essere sempre affrontati, con intelligenza, con pazienza, cercando di comprendere il punto di vista dell'altro ("mettersi nei suoi panni"), con calma e tempo a disposizione ("se riusciamo a far capire, che non è facile ci vuole tempo ma tutti giorni, che la diversità è un arricchimento forse può funzionare ma tutti i giorni eh").

Secondo alcuni operatori intervistati, i conflitti possono essere risolti attraverso la mediazione di una terza parte neutrale, che faciliti il confronto, promuovendo la partecipazione di tutti, non valutando i punti di vista dei partecipanti e permettendo così di raggiungere una soluzione condivisa. Questo tipo di gestione dei conflitti presuppone un clima di fiducia reciproca, che prevede che chi media non valuti le azioni dei partecipanti, ed evita l'abbandono della comunicazione da parte dei partecipanti (estratto 19). La mediazione può tuttavia fallire quando una delle parti coinvolte sostituisce la violenza alla comunicazione. In questi casi, il ricorso alla sanzione diventa l'unica alternativa praticabile (estratto 20).

I minori intervistati indicano diverse soluzioni possibili ai problemi creati dalla diversità culturale: 1) "accettare che uno è diverso", evitando i pregiudizi; 2) avere una "mentalità aperta", parlando delle diversità e approfondendo la conoscenza delle altre culture e della propria; 3) rinunciare ad affermare una gerarchia nei valori e nei comportamenti.

Per i minori intervistati, inoltre, i conflitti possono essere affrontati: 1) decentrando il proprio punto di vista ed evitando di attribuire torti e ragioni ("abbiamo ragione tutte e due, la pensiamo in modo: diverso, però è giusto tutte e due, e: nessuno è sbagliato"); 2) chiedendo aiuto a una terza persona che faciliti la comunicazione, chiarendo le motivazioni dei partecipanti; 3) mediando tra le parti e trovando così una soluzione condivisa al problema (estratto 21).

Tra i minori intervistati, quindi, per questo aspetto non compaiono le posizioni più avverse dalla diversità culturale che sono state espresse in una parte dei questionari. Al contrario, i minori intervistati paiono allinearsi in modo decisamente più ampio con gli operatori e con gli adulti in generale.

In questa prospettiva di soluzione dei conflitti, assume un peso significativo il dialogo. Secondo gli operatori intervistati, il dialogo è "un modo per entrare in relazione con chi ci sta davanti", un

“tenere la porta aperta” che parte dall’ascolto dei bisogni dell’altro, da un “mettersi in gioco” reciproco, dal rispetto della persona e del punto di vista dell’altro. Le sue caratteristiche principali sono l’empatia, l’ascolto attivo e l’utilizzo di feedback positivi (estratto 22).

Il dialogo viene definito dalle mediatrici intervistate come una forma di conoscenza, come il fatto che “nessuno ha ragione, nessuno ha torto”, e come un modo di non giudicare l’altro (“tu vedi che quello lì se è venuto ha lasciato casa sua un motivo ci sarà (.) cioè non è che: sta qua volentieri”).

Dialogare significa cercare una soluzione ai problemi o cercare di capire quali siano i problemi.

Secondo gli operatori, il dialogo porta a un “riconoscimento reciproco come persone” alla comprensione reciproca, alla relazione e alla condivisione di emozioni, interessi e opinioni. Il dialogo è possibile sia quando vi è una predisposizione degli individui, sia quando il contesto crea un clima favorevole, basato sulla fiducia e sulla relazione alla pari (estratto 23).

Il dialogo viene però ostacolato sia dalla mancanza di predisposizione individuale, cioè dall’“individualismo”, dalla “testardaggine” e dalla paura nei confronti di ciò che non si conosce, sia dalla gerarchia dei ruoli, dal primato dell’apprendimento e della valutazione, dalla paura del giudizio altrui, dalla mancanza di relazioni significative (estratto 24). Secondo gli operatori, in particolare nelle interazioni con i minori, il dialogo viene ostacolato dall’autorità, che afferma una gerarchia di ruoli e non permette di creare un clima di fiducia, ma anche dal lasciar correre, che segnala disinteresse (estratto 25).

Anche secondo i minori intervistati, il dialogo ha un’accezione positiva, in quanto scambio di idee, caratterizzato dalla reciprocità, perché tutti i partecipanti non solo ascoltano, ma hanno modo di esprimersi, e dall’assenza della violenza. Scopo del dialogo è “risolvere i problemi in modo pacifico”, “chiarire” ed esprimere le proprie idee, ma anche fungere da valvola di “sfogo” per “aprirsi e tirare fuori quello che ti fa stare male”.

Anche per i minori, il dialogo è ostacolato sia da caratteristiche individuali, come l’egocentrismo e la mancanza di empatia, sia dall’affermazione di una gerarchia di ruoli, che comporta una distribuzione dei torti e delle ragioni (“c’han ragione punto”) ed è mantenuta attraverso il ricorso alla sanzione normativa (“se no (.) vai a finire dal preside”) (estratto 26).

8. Conclusioni

I questionari e le interviste hanno messo in luce alcuni elementi importanti di riflessione, relativi alla concezione della diversità che emerge dal progetto MOSAICO.

Il primo elemento importante è che la diversità non è stato un tema trattato spesso durante gli interventi: anche quando è stata centrale nei laboratori, gli operatori hanno ritenuto meglio non parlarne, bensì sperimentare una sua gestione positiva e creativa. Ciò evidenzia una consapevolezza dei rischi insiti nel tematizzare la diversità, come rischi di produrre una forma di “essenzialismo” dell’identità, cioè una forma di consolidamento delle identità culturali diverse come caratteristiche ineliminabili degli individui, in una società in cui, invece, la fluidità delle identità è significativa.

Il secondo elemento importante riguarda proprio l’affermarsi di questa fluidità dell’identità, che è stata dimostrata dai questionari somministrati ai minori, che tendono da un lato a rifiutare le etichette dell’identità culturale dall’altro a manifestare sospetto per una rappresentazione di diversità culturale che richiama pregiudizi e conflitti.

Il terzo elemento importante è, quindi, che la diversità culturale è sì generalmente considerata un fatto positivo e un arricchimento, ma viene considerata positivamente solo entro certi limiti, cioè soprattutto quando non si pone in contrapposizione a valori e norme ritenuti fondamentali nella società. Questa posizione è particolarmente diffusa tra i minori, i quali dichiarano sì di accettare la diversità, ma manifestano diversi problemi nell’assegnarle un valore positivo e nel riconoscere un’identità culturale rilevante. La diversità viene quindi vista in modo negativo, cioè definita in base ai problemi che può creare, soprattutto da parte dei minori. I problemi e i conflitti, determinati in modo particolare dalla diversità culturale, non sono pochi e lievi.

In sintesi, i minori, più che gli adulti, sembrano prendere le distanze dalla diversità culturale, pur accettandone le espressioni, e sembrano richiedere che si crei accordo tra diversi. Questa posizione segnala tuttavia anche la condivisione della superiorità dei valori tipici della società occidentale, superiorità che, secondo gli intervistati, non dovrebbe invece esistere.

Il quarto ed ultimo elemento importante è la consapevolezza della rilevanza della comunicazione: le condizioni della diversità non vengono attribuite soltanto alle volontà individuali dei partecipanti, ma anche al coordinamento delle loro azioni, nonché al contesto in cui avviene la comunicazione tra di loro. In particolare, si ritiene diffusamente, quantomeno nelle interviste, che la mediazione e il dialogo possano essere modi efficaci di affrontare i problemi e i conflitti determinati dalla diversità. In questo contesto, i minori manifestano un maggiore scetticismo rispetto agli adulti nel rispondere ai questionari, ma non nel rispondere alle interviste. Il dialogo, quindi, appare comunque importante anche come metodo: parlando insieme, anziché rispondendo a un questionario, è possibile aprire nuovi orizzonti importanti di comprensione, ascolto e testimonianza.

7. La valutazione delle attività e del progetto

1. Introduzione

In questo capitolo conclusivo affrontiamo il tema della valutazione delle attività. Per questo scopo, anzitutto, utilizzeremo i vari tipi di questionario e interviste, per verificare in che modo operatori, minori e adulti partecipanti hanno valutato le attività. In secondo luogo, faremo anche riferimento alle videoregistrazioni, per trarne qualche conclusione, in questo caso non direttamente ricavata dalle opinioni dei partecipanti, bensì dalle osservazioni dei ricercatori. Infine, trarremo qualche conclusione generale sul progetto MOSAICO.

2. La valutazione delle attività di laboratorio

Il questionario completo somministrato a 250 tra minori e adulti permette di rilevare anzitutto che la fiducia verso gli operatori è risultata pressoché generalizzata (97,2%). Altrettanto generalizzati sono risultati altri aspetti salienti connessi alle attività, quali il divertimento (91,5%), la collaborazione (95,7%), l'interesse (93,1%), il riconoscimento di capacità (96%), la tranquillità (95,2%), il rispetto (97,2%), la condivisione (94,8%). Leggermente meno frequente, ma comunque ampia, è risultata anche la confidenza (89,7%). L'aspetto meno frequente, connesso con le attività, risulta essere la libertà di agire, che è stata rilevata dal 61% dei rispondenti, e meno frequentemente dai minori (52,9% contro 69,4% degli adulti). Quasi la metà dei minori non ha quindi verificato una libertà di agire secondo le aspettative.

L'esperienza delle attività è comunque definita come positiva da ben il 90,3% dei rispondenti e come negativa soltanto da tre persone (1,2%), peraltro tutti minori. Anche l'88,1% dei minori, in ogni caso, ha valutato positivamente l'esperienza delle attività.

Anche i rapporti con operatori e altri partecipanti sono stati valutati positivamente, rispettivamente dall'84,4% e dall'82,6% dei rispondenti. Per quello che riguarda i rapporti con gli operatori, tra i minori la percentuale è ancora più elevata (85,7%), a testimoniare l'ottimo rapporto con gli operatori. Per quello che riguarda i rapporti con gli altri partecipanti, invece, la percentuale dei minori è meno elevata (77,6% contro 87,9% degli adulti). Vale la pena di osservare che sono le insegnanti ad evidenziare meno frequentemente un rapporto positivo con gli operatori (79,4%).

Il 96,7% dei rispondenti afferma che le attività hanno avuto successo (40,1% molto e 56,6% abbastanza), senza differenze significative tra le diverse categorie, se non per la percentuale di "molto", che è segnalata dal 44% dei minori, dal 35,9% degli adulti e dal 32% delle insegnanti, nuovamente a testimonianza del successo dell'intervento tra i minori.

Anche nel questionario breve, che ha coinvolto 40 minori, il 95% dei rispondenti ha espresso soddisfazione per il rapporto con gli operatori (80% molto e 15% abbastanza). La totalità dei minori dichiara inoltre che è stato stimolato il proprio interesse (65% molto e 35% abbastanza), che gli operatori hanno promosso la partecipazione (47,5% molto e 52,5% abbastanza), che i temi affrontati sono stati interessanti (62,5% molto e 37,5% abbastanza). Il 95% dei minori sostiene di

avere acquisito nuove conoscenze (50% molto e 45% abbastanza). Tutti i minori si dichiarano soddisfatti (70% molto e 30% abbastanza).

Considerando questi dati, non possono ovviamente esservi differenze significative inerenti alle attività: tuttavia, si registra uno spostamento verso la variabile “molto” nel caso dei minori che hanno partecipato al laboratorio di alfabetizzazione, probabilmente perché questi minori (1) sono più piccoli quindi più entusiasti, (2) si sono sentiti particolarmente considerati rispetto alla consuetudine scolastica. Al polo opposto, cioè con uno spostamento sulla variabile “abbastanza”, troviamo i minori (e anche qualche giovane) contattati dall’Infobus, che hanno partecipato a un’attività di strada più difficile e meno definibile, soprattutto in relazione a un’età meno incline all’entusiasmo.

L’intervista sulle attività dei laboratori di alfabetizzazione in italiano L2, nei laboratori di peer education, nelle attività dell’Infobus, e ai giovani membri di associazioni di stranieri che hanno organizzato un evento, che, tranne nell’ultimo caso, era abbinata al questionario breve, conferma il successo delle attività, consentendo di articolare meglio gli aspetti critici. Anzitutto, il successo viene osservato dal punto di vista educativo, per quello che riguarda lo studio (estratto 1). Ma il successo ha riguardato anche la promozione della partecipazione, poiché le attività hanno favorito una maggiore consapevolezza delle proprie azioni ed emozioni, una maggiore condivisione e vicinanza di tutto il gruppo, e lo sviluppo di competenze dialogiche come l’accettazione delle prospettive altrui, il decentramento del punto di vista, l’assenza di valutazione e l’ascolto (estratto 2). L’unico elemento critico rilevato riguarda la breve durata dell’esperienza, che ha in parte impedito di raggiungere pienamente i suoi obiettivi (estratto 3).

In sintesi, a tutti gli intervistati sono piaciute le attività, perché: 1) hanno stretto dei legami con persone sui cui ora sanno di poter contare; 2) hanno avuto la dimostrazione che c’è un interesse nei confronti dei loro bisogni; 3) hanno appreso qualcosa; 4) si sono divertiti; 5) hanno imparato a interagire in modo più efficace con tutta la classe o tutto il gruppo. Tutti i partecipanti affermano anche che ripeterebbero l’attività. Mentre alcuni non cambierebbero nulla, dal momento che “ha funzionato bene così”, altri apporterebbero dei cambiamenti, o pongono delle condizioni per la loro partecipazione.

In particolare, secondo alcuni minori, le attività dovrebbero essere più lunghe, per dar modo a tutti di esprimersi e per trattare più temi, e non dovrebbero prevedere la presenza in classe degli insegnanti (estratto 4). Secondo altri, le attività dovrebbero coinvolgere un numero maggiore di persone (estratto 5). Nel caso degli interventi più educativi, dovrebbero lasciare più spazio all’espressione dei partecipanti e al gioco. Un gruppo di minori, pone anche come condizione l’efficacia dell’intervento nel produrre cambiamenti concreti: parlare dei propri problemi e non vedere dei risultati demotiva e può implicare l’abbandono della comunicazione.

A proposito dei cambiamenti che hanno fatto seguito alle attività, i minori si dividono. Secondo alcuni, le attività non hanno portato, né potranno portare cambiamenti nelle relazioni tra di loro. La maggioranza degli intervistati, tuttavia, ritiene che gli interventi abbiano cambiato le relazioni tra di loro, fornendo loro delle competenze, sia linguistiche sia relazionali e dialogiche, utili per migliorare le loro relazioni. Questi minori riferiscono di essere più aperti, di parlare di più, di aver stretto amicizia con più persone e di sentirsi ora più uniti come classe.

In sintesi, anche le interviste permettono quindi di affermare che gli scopi sia educativi, sia di promozione della partecipazione sono stati raggiunti. I minori hanno gradito gli interventi perché hanno potuto esprimersi, stringere dei rapporti interpersonali e apprendere competenze utili. Tutti affermano di essere disposti a ripetere un’attività di questo tipo, indicando come possibili miglioramenti una maggiore durata, l’assenza dei docenti, che con il loro ruolo inibiscono la partecipazione, e una maggiore capacità di portare a reali cambiamenti. La maggioranza degli intervistati concorda sul fatto che le attività a cui hanno partecipato hanno portato dei cambiamenti nei loro rapporti soprattutto grazie alla modalità di interazione realizzata durante gli interventi. I fattori che producono questo importante risultato sono due.

In primo luogo, i minori hanno espresso soddisfazione nei confronti degli interventi perché si sono trovati bene con gli operatori e hanno apprezzato il modo in cui sono stati condotti gli interventi, dal momento che sono stati prevalentemente centrati sulla loro persona e hanno permesso loro di esprimersi. La maggioranza degli intervistati ha anche partecipato attivamente alle attività e si è confrontata con gli operatori, anche perché questi ultimi hanno favorito la loro partecipazione. Tutti i minori valutano positivamente gli interventi, perché hanno notato una differenza rispetto al rapporto con gli insegnanti, soprattutto a causa della distanza data dal ruolo educativo di questi ultimi e perché non c'è stato niente che ha dato loro fastidio nel comportamento degli operatori.

In secondo luogo, i minori hanno apprezzato gli interventi perché si sono sempre sentiti a loro agio durante le attività, grazie al clima accogliente creato dalle azioni degli operatori e alla possibilità di partecipare liberamente alle attività. Questo anche se, secondo la maggioranza dei minori, la partecipazione è stata diversificata a causa del carattere e di alcune dinamiche di gruppo. Il confronto tra i partecipanti c'è stato soprattutto negli interventi che hanno previsto dei lavori di gruppo: in questi casi i minori si sono confrontati tra di loro, sostenuti dagli operatori che hanno fornito delle indicazioni utili alla costruzione di un dialogo. I pochi conflitti che sono sorti durante gli interventi hanno soprattutto riguardato divergenze e forme di ostacolo, ma sono stati risolti dagli operatori facendo riferimento alle relazioni interpersonali tra i minori, oppure dagli adolescenti stessi, cercando un coordinamento tra le loro diverse posizioni. Tutti i minori concordano sul fatto che i rapporti durante gli interventi sono stati soprattutto basati su aspettative di espressione personale, hanno permesso di approfondire la conoscenza dei compagni e di condividere narrazioni e decisioni.

Anche secondo gli operatori dei laboratori, infine, gli interventi hanno avuto successo, dal momento che i partecipanti hanno espresso la loro soddisfazione, hanno dimostrato di voler proseguire nel percorso, hanno continuato ad essere un gruppo anche al di fuori dei laboratori e hanno appreso dei contenuti utili. Alcuni operatori hanno messo in luce, oltre ai risultati conseguiti, anche i punti deboli, soprattutto legati alla difficoltà di realizzare delle azioni in ambito extrascolastico, che coinvolgano anche i genitori oltre ai minori (estratto 6). Altri ancora affermano che, anche se l'esperienza appare riuscita, solo nel lungo periodo sarà possibile apprezzare la riuscita o il fallimento dell'intervento (estratto 7).

3. La valutazione dei laboratori di alfabetizzazione: un approfondimento

La maggior parte delle insegnanti dei laboratori di alfabetizzazione afferma di non aver mai chiesto ai minori come si sono sentiti in seguito alla comunicazione con loro. Tuttavia, le insegnanti hanno avuto dei riscontri positivi sia dagli insegnanti in classe, che talvolta chiedono ai minori che cos'hanno fatto e come si sono sentiti in laboratorio, sia dai minori stessi, attraverso i sorrisi, la "faccia più rilassata" o il fatto che hanno espresso spesso il desiderio di non terminare il laboratorio. Solo un'insegnante afferma di chiedere abitualmente ai minori, che hanno già acquisito delle competenze linguistiche, di raccontare come si sono sentiti al loro arrivo in laboratorio. Anche in questo caso, il parere è stato sempre positivo, anche grazie al clima accogliente del laboratorio. Tuttavia, i minori spesso esprimono anche la tristezza e le frustrazioni che hanno provato in classe per il fatto di non essersi potuti esprimere come avrebbero voluto (estratto 8).

Le insegnanti sono concordi nel ritenersi abbastanza soddisfatte in merito agli obiettivi raggiunti dai laboratori di alfabetizzazione, sebbene la valutazione vari secondo i gruppi: infatti in alcuni gruppi, in cui sono inseriti minori con diversi problemi o con minori motivazioni, non è sempre facile esprimere un giudizio sull'efficacia della proposta educativa. Le insegnanti affermano che la loro valutazione dipende anche da alcuni elementi critici riscontrati.

Anzitutto, il fatto che i laboratori siano iniziati in ritardo, il che non ha permesso di seguire i minori fin dall'inizio dell'anno (estratto 9). In secondo luogo, la frammentarietà e la discontinuità della presenza dei minori, a causa della programmazione dell'orario dei laboratori, che viene fatta dopo

tutte le altre attività, determinando una sovrapposizione rispetto agli interventi di altre figure. Questo problema, secondo un'intervistata, è causato dalla scarsa considerazione degli alunni stranieri nella scuola (estratto 10). Infine, il fatto che i laboratori di italiano non siano visti come un elemento integrato rispetto al lavoro in classe, e che gli alunni stranieri vengano considerati un problema anziché una risorsa (estratto 11).

Le interviste permettono di affermare che i laboratori di alfabetizzazione sono efficaci nel fornire competenze linguistiche ai minori, promuovendo in tal modo la loro partecipazione attiva alla vita scolastica. Inoltre, le metodologie utilizzate, permettono di raggiungere gli obiettivi di tipo linguistico, pur mantenendo l'attenzione per le persone dei partecipanti, per i loro bisogni e per le loro emozioni. Il clima che le azioni delle insegnanti creano in laboratorio favorisce infatti una maggiore espressione personale dei minori, rispetto al contesto della classe scolastica, contribuendo al loro benessere. Un elemento di possibile miglioramento consiste in una gestione più integrata dei laboratori rispetto alla classe, che parte dal considerare i minori stranieri come una risorsa per la scuola.

4. La valutazione della mediazione linguistico-culturale

La valutazione delle insegnanti che hanno partecipato alla mediazione linguistico-culturale è positiva nel 95,3% dei casi (5 insegnanti tuttavia non rispondono, pertanto si può considerare come dato l'85,4%). Il 93% (83,3%) valuta positivamente il proprio rapporto con i mediatori e valuta anche positivamente il rapporto con gli studenti, dopo la mediazione. Soltanto il 4,4% valuta come non riuscito l'intervento di mediazione, mentre il 44,4% lo valuta molto riuscito e il 51,1% lo valuta abbastanza riuscito.

I 10 minori ai quali è stato somministrato il questionario sulla mediazione hanno definito positivo il rapporto con i mediatori e positiva l'esperienza di mediazione. Nove minori hanno definito positivo anche il rapporto con le insegnanti che hanno promosso la mediazione (uno né positivo, né negativo), quattro minori infine definiscono l'intervento di mediazione molto riuscito e sei abbastanza riuscito.

La quasi totalità delle mediatrici si è detta soddisfatta del lavoro svolto e degli obiettivi raggiunti. Soltanto una mediatrice ha dichiarato di non sentirsi mai contenta a causa dello scarso tempo a disposizione e si è mostrata scettica sui risultati che possono essere ottenuti (estratto 12).

5. La valutazione degli incontri

Per quello che riguarda gli incontri videoregistrati, la valutazione può essere fornita soltanto dai ricercatori. Preliminarmente, occorre ricordare che l'obiettivo dell'analisi è stato quello di verificare non tanto i contenuti quanto le forme di intervento, ossia il successo delle metodologie nel raggiungere gli obiettivi dei laboratori promuovendo la partecipazione dei minori e degli altri partecipanti. Questo obiettivo di analisi è motivato dal fatto che la promozione della partecipazione è un fattore centrale per raggiungere l'obiettivo generale del progetto MOSAICO: favorire l'inclusione sociale e promuovere il protagonismo dei minori migranti. Partendo da questo obiettivo di analisi, traiamo qualche conclusione sia sul gruppo di lavoro delle insegnanti, sia sui laboratori.

Per quanto riguarda il gruppo di lavoro, abbiamo segnalato nel capitolo 2 che gli obiettivi specifici che erano stati prefissati dal progetto sono stati in realtà rinviati al nuovo anno scolastico, dopo lunghe e articolate discussioni. Il motivo può essere fatto risalire proprio alla complessità delle discussioni. Le insegnanti, che hanno preso parte agli incontri, hanno partecipato attivamente in modo intenso e a volte anche conflittuale. L'intensa partecipazione e i conflitti sono stati estremamente utili nel mettere a fuoco e chiarire i problemi e nel tentare di affrontarli, formulando proposte. Da questo punto di vista, quindi, il lavoro è pienamente riuscito. Il "prezzo" pagato dal

gruppo è stato però quello del rinvio. Chiaramente, il raggiungimento degli obiettivi nell'anno scolastico 2104/15 è un'importante cartina di tornasole per il successo dell'attività.

I laboratori hanno presentato caratteristiche differenziate sia tra loro, sia in fasi diverse di ogni laboratorio. Probabilmente, questa differenziazione era inevitabile, data la complessità dell'insieme di iniziative, la varietà di operatori impiegati, la difficoltà di mettere insieme una vasta gamma di minori e giovani. È chiaro che, dati gli obiettivi del progetto MOSAICO, la promozione della partecipazione, e in particolare dell'espressione personale e delle iniziative autonome dei minori e dei giovani, è il fattore cruciale nel determinare il successo dei laboratori. Abbiamo visto nel capitolo 4 come questa promozione sia stata in effetti discontinua nel singolo laboratorio, e diversamente presente nei diversi laboratori. In diverse circostanze, la metodologia di intervento ha portato verso una "regia educativa", per la quale gli operatori di vario tipo hanno diretto le attività, lasciando meno spazio alla partecipazione dei minori. All'interno del singolo laboratorio, l'alternanza di fasi di regia educativa e promozione della partecipazione può non essere un problema, considerando la complessità delle attività. Il vantaggio di mescolare tra loro regia educativa e promozione dell'espressione personale può anche essere quello di mettere insieme aspettative di apprendimento e aspettative di espressione personale. Problemi più importanti sorgono se un intero incontro è basato sulla regia educativa, come è accaduto in alcuni laboratori.

Va comunque tenuto presente che i minori (e gli adulti) che hanno partecipato ai laboratori si sono comunque in larga misura dichiarati soddisfatti, soprattutto nel confronto con la consuetudine scolastica, che li vede raramente partecipanti attivi, come emerge anche dalle interviste. I questionari somministrati ai partecipanti evidenziano qualche chiaroscuro, per quanto riguarda il grado di partecipazione (v. capitolo 3), ma nel contempo la soddisfazione per le attività appare generalizzata e i rapporti con gli operatori appaiono molto positivi. Pertanto, nel complesso, i chiaroscuri appaiono mitigati dal confronto con la realtà quotidiana, il che costituisce senza dubbio una dimostrazione di successo del progetto.

6. Conclusioni e suggerimenti sul progetto

Ricordiamo qui anzitutto l'obiettivo generale del progetto: Rafforzamento della rete dei servizi della città di Modena volta a favorire l'inclusione sociale di giovani stranieri di recente immigrazione promuovendone inoltre il protagonismo all'interno della scuola, del tessuto associativo e del territorio. Possiamo affermare che sicuramente, se guardiamo questo obiettivo generale, il progetto MOSAICO ha avuto successo, per la vasta gamma di attività che ha prodotto e per la qualità di queste attività, "certificata" dal gradimento e dalla positività dei rapporti.

Ricordiamo inoltre gli obiettivi specifici del progetto:

1. Rafforzare il sistema di accoglienza e l'inserimento scolastico dei minori stranieri e delle loro famiglie presso tutte le scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione della città di Modena.
2. Contrastare l'abbandono e la dispersione scolastica dei minori stranieri frequentanti le scuole medie inferiori e superiori della città di Modena, con particolare attenzione alle scuole ad alta densità di studenti di origine straniera
3. Promuovere la partecipazione attiva, il protagonismo, il dialogo interculturale e l'accesso alla cittadinanza dei giovani stranieri.

Per quanto riguarda l'obiettivo 1, l'analisi delle attività del laboratorio di alfabetizzazione, della mediazione linguistico-culturale, dei laboratori di socializzazione e rimotivazione, dei laboratori di orientamento scolastico, rende possibile una valutazione sicuramente positiva.

Per quanto riguarda l'obiettivo 2, questo rapporto non ha potuto fornire indicatori, che sono stati invece forniti per altre vie.

Per quanto riguarda l'obiettivo 3, abbiamo già sottolineato il pieno successo della promozione della partecipazione attiva. Qualche dubbio invece può sorgere sul pieno successo della promozione del dialogo interculturale: come abbiamo visto, questa promozione pare avere avuto pienamente successo tra gli adulti partecipanti, ma non altrettanto successo in una parte dei minori, che hanno manifestato scetticismo nei confronti dell'espressione della diversità culturale. Questa considerazione merita tuttavia qualche ulteriore riflessione. Va anzitutto considerato che quegli stessi minori che hanno manifestato più scetticismo degli adulti verso le manifestazioni di diversità culturale e della soluzione dei problemi che ne derivano, hanno anche nel contempo manifestato più frequentemente accettazione della diversità e mancanza di interesse per l'identità culturale, accompagnata da un accentuato senso di cosmopolitismo e ibridismo. Può quindi essere in atto un passaggio verso una forma di comprensione e attenzione per i fenomeni ibridi e che superano una visione "essenzialista" della diversità culturale, che manifesterebbe quindi una tendenza importante in un mondo nel quale il mescolamento diventa prioritario. Questo passaggio giustificherebbe l'associazione tra accettazione, da una parte, e disinteresse e sospetto dall'altra. Questa analisi è peraltro confermata dal fatto che, nelle interviste più approfondite, i minori che hanno partecipato ad alcune attività hanno anche manifestato una visione decisamente positiva del dialogo, pur confermando lo scetticismo verso le manifestazioni della diversità culturale, che è stata associata a stereotipi, pregiudizi e problemi. Pertanto, se questa interpretazione è corretta, non siamo di fronte a minori che sono rimasti "indietro" rispetto alle tendenze manifestate dagli adulti consapevoli, molto favorevoli all'espressione e al trattamento equo della diversità culturale, bensì, al contrario, si tratta di minori che hanno fatto un "passo avanti", verso un mondo più ibrido e cosmopolita.

Veniamo infine al modo in cui questa analisi ha potuto verificare i risultati attesi inseriti nel progetto, che qui ricordiamo.

1. Definizione di protocolli condivisi di accoglienza tra le scuole aderenti al progetto.
2. Miglioramento della quantità e della qualità dei servizi di supporto scolastico per i ragazzi di origine straniera.
3. Diminuzione della dispersione scolastica tra gli alunni degli istituti scolastici partecipanti al progetto.
4. Coinvolgimento delle comunità di origine, attraverso l'associazionismo, nel supporto alla lotta alla dispersione scolastica.
5. Rafforzamento della rete aggregativa CAG promossa dal Comune di Modena rivolta ai ragazzi di origine straniera e i loro coetanei italiani.
6. Ampliamento dell'offerta di spazi e opportunità per una partecipazione attiva dei ragazzi di origine straniera nel territorio del Comune di Modena.

Per questi aspetti, l'analisi valutativa presenta dei limiti e va integrata con indicatori quantitativi, che sono stati ricavati per altre vie, cioè attraverso la certificazione delle presenze alle iniziative o dei risultati scolastici.

Per quanto riguarda il risultato 1, abbiamo già detto sul rinvio all'anno scolastico 2014/15 e quindi sulla necessità di una verifica ulteriore.

Per quanto riguarda il risultato 2, l'analisi evidenzia il pieno successo delle varie attività laboratoriali. Non è tuttavia qui possibile una definizione qualitativa di "miglioramento" perché non esistono analisi della situazione passata. Gli indicatori possibili sono soltanto quantitativi e forniti per altre vie, come detto sopra.

Per quanto riguarda il risultato 3, vale quanto scritto per 2 sugli indicatori quantitativi.

Per quanto riguarda il risultato 4, possiamo sicuramente affermare che il coinvolgimento c'è stato, sul piano qualitativo. Nuovamente, non pertiene a questo rapporto effettuare una valutazione sul piano quantitativo, che è stato rilevato per altre vie.

Per quanto riguarda il risultato 5, vale quanto scritto per 2 per quanto riguarda il confronto con la situazione passata e gli indicatori quantitativi, sebbene l'analisi evidenzia degli orientamenti tendenzialmente positivi.

Per quanto riguarda il risultato 6, infine, l'analisi evidenzia il pieno successo della promozione di partecipazione attiva, a prescindere dal dato quantitativo della partecipazione, ancora una volta raccolto per altre vie.

L'analisi valutativa ha lo scopo fondamentale di fornire elementi conoscitivi per produrre miglioramenti nei progetti e negli interventi. Malgrado la valutazione del progetto MOSAICO sia nel complesso ampiamente positiva, sarebbe un errore non cogliere anche l'opportunità di ulteriori miglioramenti. Di seguito, elenchiamo quindi una serie di suggerimenti per il miglioramento del progetto e degli interventi, che si possono ricavare dall'analisi fin qui svolta.

1. Ampliare nei tempi e nei modi l'attività dei laboratori e dei gruppi. Come abbiamo visto una parte dei minori lamenta che gli interventi sono stati troppo brevi per permettere una partecipazione adeguata da parte di tutti. Inoltre segnala l'esigenza di aumentare la partecipazione. Queste considerazioni sono confermate anche dall'andamento di alcuni laboratori videoregistrati, che probabilmente avrebbero tratto vantaggio da tempi più distesi e da un lavoro di preparazione che rendesse più ampia la partecipazione.

2. Collegare meglio i laboratori e i gruppi alla routine scolastica e non, per renderli più efficaci. Le insegnanti dei laboratori di alfabetizzazione lamentano uno scarso coordinamento dei tempi con la routine scolastica. La formazione dei peer educator non ha prodotto una seconda fase in cui tali studenti potessero svolgere in prima persona interventi nelle scuole. Gruppi di minori chiedono di rendere gli interventi più efficaci sul piano pratico. Gli operatori lamentano le difficoltà nel coinvolgere i genitori dei minori, un problema che assilla anche la scuola e che viene colto anche dalle mediatrici.

3. Definire meglio i tempi di attivazione e realizzazione delle attività, evitando ritardi. Le insegnanti hanno lamentato che i laboratori di alfabetizzazione sono iniziati in ritardo per "problemi tecnici". Anche gli incontri di programmazione con le insegnanti sono stati realizzati piuttosto avanti nell'anno scolastico e questo spiega in parte il rinvio degli obiettivi all'anno successivo.

4. Migliorare il coordinamento tra mediatrici e insegnanti nella raccolta delle informazioni e nella realizzazione della mediazione linguistico-culturale. Ci sono significative discrepanze nelle segnalazioni delle insegnanti in due direzioni. Da una parte, tra la scarsa conoscenza che manifestato per quello che riguarda la vita relazionale dei minori e la segnalazione della loro attività intensa di raccolta di informazioni e comunque di lavoro sul piano interculturale. Dall'altra parte tra questa attività e l'attività segnalata per le mediatrici, le quali, a parte l'attività di traduzione, sembrano essere impegnate solo parzialmente nel lavoro interculturale. Per converso, le mediatrici segnalano la conoscenza di informazioni che non sembrano condividere con le insegnanti e lamentano l'assegnazione di compiti da parte delle insegnanti che non competono loro.

5. Approfondire le metodologie di promozione della partecipazione e ridurre le fasi e i modi in cui gli operatori dirigono gli incontri, limitando così la partecipazione. La promozione della partecipazione come espressione personale sembra essere uno degli aspetti più importanti dei laboratori, ma non sempre ha successo e talvolta anzi prende il sopravvento una regia educativa che riduce fortemente la partecipazione dei minori. Appare dunque importante migliorare la competenza di coordinamento e facilitazione dei laboratori in questa direzione.

6. Migliorare il coordinamento delle decisioni nei gruppi e nei laboratori, per renderle più efficaci. Un corollario del punto precedente riguarda la presa di decisioni. Laddove si è imposta la regia educativa, le decisioni sono state prese sostanzialmente dagli operatori. In altre circostanze, in cui la partecipazione attiva è stata più intensa, ad esempio nel gruppo di programmazione con le

insegnanti, le decisioni sono state prese con fatica. Una gestione delle decisioni in senso promozionale e decentrato appare un miglioramento importante.

7. Gestire i conflitti nei gruppi in modo da far emergere i problemi e poi gestirli attraverso la mediazione. In alcuni casi, si è tentato di evitare i conflitti e favorire la condivisione, quando invece l'apertura al conflitto e la sua successiva mediazione appaiono importanti come fattori sia di apprendimento, sia di espressione.

8. Chiarire, negli obiettivi e negli interventi, il rapporto tra identità/diversità culturale e inclusione sociale. Il nodo della definizione della diversità culturale e delle condizioni di relazione interculturale non può non essere sciolto in un intervento sull'inclusione sociale e sulla promozione della partecipazione dei minori migranti. È centrale, in questa prospettiva, il dibattito tra l'essentialismo dell'identità culturale, che vede in quest'ultima un fenomeno stabile, se non immutabile, da una parte, e la galassia dell'ibridazione e del cosmopolitismo, che vedono invece l'identità culturale come fluida, quando non in dissolvenza. Come abbiamo visto, a questo proposito, le tendenze tra i minori sono innovative, mentre quelle tra gli adulti appaiono più "tradizionali". In futuro gli interventi non possono non partire da questa riflessione per interrogarsi su che cosa effettivamente significhi "inclusione sociale".

Appendice

Capitolo 2

Estratto 1

F6 – in generale: sul fatto che “ah:: non si possono chiamare e:m:: mettere:: gli stranieri all’interno dei BES” (.) si sono bambini con dei bisogni educativi specifici come no? Se non lo sono loro (.) ecco se non lo sono loro non ho capito chi chi chi è un bambino con dei bisogni educativi specifici (.) e: il problema è che non lo so come voi siate organizzate nelle vostre scuole, però il fatto è questo e:: che e:: la palla è passata direttamente agli insegnanti su questa cosa nel senso che ogni insegnante ogni team docente all’interno del: della sua classe, ha preparato il piano: personalizzato per gli alunni neoarrivati o quelli che hanno dei bisogni linguistici ancora: abbastanza forti e ha prepara- hanno preparato ogni ogni team ha preparato il piano (.) e: io io devo dire che prim- ho trovato questa cosa molto interessante perché veramente costringe e: i docenti a confrontarsi con il fatto di che insegnamento si dà nella classe a un alunno neoarrivato no? Perché di- a volte i bambini stranieri sono cosa (.) sono cosa di chi fa i corsi, sono – sono un po’ lì sono un po’ lì che stanno in stand by non si capisce bene (.) questa cosa ha rimesso molto - li ha rimessi molto dentro alla classe allora una delle cose che io avevo pensato (.) [...] era anche quello di andare a val- a vedere a leggerci come e:: poi le varie i vari team docenti avevano declinato l’insegnamento e: o le facilitazioni o i percorsi specifici che venivano fatti per gli alunni neoarrivati volevo capire mi interessava capire da voi e:che discussione c’era stata, e:: come funziona questa cosa.

Estratto 2

F6 – l’altro bisogno di – molto urgente era sempre: a partire dal mio circolo dove in molte classi e:: abbiamo bambini stranieri che saltano sul piano om- comportamentale e:: in modo molto pesante per cui e:: si creano delle situazioni di grande disagio e e:: non vorrei dire ma e: quello che io vedo e: sono dei livelli di e:: chiusura da parte delle famiglie in alcuni casi veramente molto pesanti e:: rispetto ai bambini stranieri era capire se questa è una cosa che (..) è data solo a noi (.) [...] o se invece questo problema del comportamento degli alunni stranieri e::m (.) del comportamento-problema degli alunni stranieri sia una cosa che agita anche altre scuole.

Estratto 3

F6 – allora e: no niente volevo capire se questa cosa c’era, e se si poteva pensare di lavorarci e: io per per i miei per le mie pensate la cosa era che e: appunto tutta questa generale fatica che stiamo facendo come docenti e:: rispetto all’insegnare si si (.) si traduce anche in una chiusura da parte di alcuni colleghi di fronte alle situazioni-problema cioè c’è poca capacità e:di gestione cioè c’è sempre più stanchezza (.) questa: questa stanchezza si riverbera e: (.) dopodiché sono convinta che appunto la crisi in generale (.) produce molta: molta difficoltà tra le persone anche e quindi: non lo so insomma io ho letto queste cose che sono successe

da noi come veri e propri atti di razzismo cioè proprio (.) detto con le parole che vanno: che vanno usate perché c'è stato un accanimento nei confronti di questi bambini veramente: (..) brutto [e:

Estratto 4

F6 – Allora è: molto difficile da gestire perché comunque qualsiasi cosa tu proponessi anche di fronte a delle e:: esperienze positive (.) progetto teatrale bellissimo e:: (.) non venivano comunque lette come la risposta al problema nel senso che comunque questo non modifica ma non modifica perché di fondo c'è una chiusura che non non permette il cambiamento. Questo è successo in una scuola, poi è successo anche in un'altra scuola con bambini che c- s- insomma è sta diventando pesante questa cosa per quanto mi riguarda perché e: è davvero di difficile gestione soprattutto la parte che riguarda gli insegnanti (.) perché non c'è e:: (2) non lo so il rapporto con le fami- insomma io mi trovo molto in difficoltà, ci siamo trovate molto in difficoltà a gestire questa cosa, e: anche chi si occupa di questi problemi probabilmente siamo state abbastanza ideologiche per cui noi ci siamo molto schierate dalla parte dei bambini e delle famiglie migranti, m:: in modo anche molto forte per cui probabilmente le famiglie hanno anche letto (.) questo nostro schierarci molto dalla parte di queste famiglie, (..) e: però effettivamente::: non so non so se è solo da noi che succedono:: queste cose (.) ecco volevo capirlo

Estratto 5

F1 – ri- rispetto adesso un po' a quell- quanto a me io a all'ultimo penultimo consiglio di circolo ho: ho un po' esagerato però (?) anche te perché era uscito un po' il problema cioè io credo che: e: il famoso tetto del trenta per cento sia: m: veramente necessario allora noi abbiamo tanto sviscerato il problema (.) prendendo anche da modello

F1 – da noi abbiamo messo in moto tu prima parlavi di documentazione da noi in realtà e:: abbiamo messo in modo anche – hanno messo in moto in certi team delle azioni concrete, e:: per – quindi spendendo le ore le poche ore di contemporaneità per favorire l'accoglienza di certi bambini, che magari dopo un mese due se ne vanno poi dopo te ne arriva un altro cioè noi chiederemmo ma proprio:: con forza che ci fosse (.) un minimo di regola (.) perché è veramente – sta diventando impossibile gestire le classi in questo modo qua si parla tanto – molte di noi si sono formate sul clima di classe, ambiente: ricco (??) ricco di opportunità:, creare un gruppo, apprendimento collaborativo ma quando sto gruppo classe nell'arco di un anno, ti varia in continuazione ma non è arriva un bimbo nuovo ma arrivano bimbi nuovi magari con delle problematiche importanti (.) allora questo nella realtà è un grosso problema e il problema io non vedo non me- non ho mai sentito dire che a [nome della scuola] ci siano delle situazioni – però semplicemente i genitori italiani (..) se possono li iscrivono altrove questo è drammatico (.) perché alla fine abbiamo le prime e seconde dove noi abbiamo cinque o sei bimbi italiani dovremmo fare i laboratori al contrario (.) dovremmo fare:: a questo punto dei laboratori di potenziamento o comunque di e: insegnamento della lingua italiana come L1 perché a questo punto sarebbero questi gli sono: la proporzione è questa. E allora non io non so più (..) m: cioè io ci ho creduto tanto capito? Comincio a non credere più a certe cose che secondo me restano (.) un po' ideologi- cioè c'è un limite a tutto poi l'ho già detto mi conoscete non è la prima volta che - (.) però insomma non so come si possa risolvere questo problema però per esempio parlo anche delle scuole dell'infanzia dove sono intervenuta come ruolo per quel discorso del (?) ho visto delle situazioni ma davvero ingestibili e la polemica è nata all'interno del circolo e: che anche questo è un problema di cui questo ne abbiamo già parlato tra scuole comunali e scuole statali ma magari non è questo il momento per aprire (.) questo dibattito però insomma la scuola credo (.) che una scuola accogliente una scuola che vuole integrare noi non siamo (.) un circolo credo che abbiamo anche insomma una certa esperienza e:: integriamo volentieri però io ho 26 bambini di cui cinque (.) e: stranieri adesso una se n'è andata è un'esperienza meravigliosa però quando cominciano a essere cinque italiani e gli altri stranieri

F2 – quest'anno in modo particolare il problema della: della instabilità di classe è diventato (.) esagerato perché abbiamo dovuto fare almeno due o tre inserimenti in corso d'anno a volte anche a breve distanza l'uno dall'altro quindi il problema è anche che le insegnanti adesso sono veramente esasperate quando vedono me o A.

Estratto 6

207. F2 – c'è anche il discorso che si spendono un sacco di energie a volte per questi inserimenti che dopo (.) se ne vanno oppure ci sono bambini poverini che magari frequentano che ne so la nostra scuola dell'infanzia e poi fanno alcuni anni nella primaria vanno all'estero e [poi ritornano
208. F? - [poi ritornano
209. F2 – e poveretti no dopo noi ovviamente cerchiamo di reinserirli nella loro classe di appartenenza perché hanno poi dei vissuti che sono tremendi (.) e quindi cosa gli è rimasto se non il punto di riferimento dei loro compagni e della loro insegnante han solo quello poverini però questo significa naturalmente (.) un sacco di sofferenza per tutti per loro prima- m: in modo particolare
210. Op – e::
211. F2 – poi c'è un altro aspetto ancora (.) che quest'anno mi è capitato di vedere e direi almeno personalmente è la prima volta che mi: che mi capita di un'insofferenza (.) tra persone della stessa provenienza (.) a me quest'anno è capitato di dover far un colloquio alla presenza della dirigente tutti insieme per cercare di calmare una mamma (.) che quando s'è una mamma nigeriana che quando s'è vista e:: è arrivato un bambino nigeriano che era un ex compagno di suo figlio della scuola (.) materna quella voleva portar via suo figlio (.) dopodiché cioè [quindi
212. F3 - [?
213. F2 – sì non è un discorso soltanto di razzismo italiani non italiani ma anche tra di loro ci sono dei problemi di relazione per cui le cose son cioè si stanno veramente complicando ma complicando all'ennesima potenza cioè io da quando faccio questo lavoro ho visto una crescita esponenziale non solo del numero degli inserimenti, non solo dei momenti durante l'anno, ma di tutte le problematiche (.) compresa quella anche adesso della iperattività di certi bambini perché in prima abbiamo un caso che è da mettersi: le mani nei capelli è così cioè iperattivo, aggressivo, non sta mai fermo, e:: e non è:: non ha un sostegno quindi (.) le classi stanno veramente scoppiando

Estratto 7

F6 – perché vedo anche ad esempio come la neuropsichiatria non è in grado di intervenire (.) e: nei confronti della migrazione (.) e: mentre la capacità di lettura delle dinamiche famigliari all'interno di famiglie italiane c'è, e: ho visto de- dei: de delle persone in grave difficoltà perché c'è davvero una differenza culturale allora e: come dire? (.) nella lettura ade- sa- allora oltretutto sarà un caso che quelli che saltano sono sempre o ghanesi o nigeriani? E difficilmente - ecco allora sarà un caso? E: la la mediatrice mi ha detto il nostro problema è (.) che fino a sette anni sono (.) piccoli piccoli piccoli (.) dopo i sette anni sono (.) adulti grandi grandi grandi questa cosa qua provoca sicuramente aspettative, modi, cioè provoca delle differenze no? E: che noi non capiamo (.) e: non è micca semplice eh? Perché boh va beh (.) sono molto: presa da questa cosa qua io non so

Estratto 8

F3 – sì ma infatti quando spesso ci si confronta nelle classi, ci sono è brutto dirlo sembrano degli stereotipi però è così e adesso arriva il bambino ucraino, moldavo, tu sai che (.) nel giro di poco, ((gesticola)) prende la lingua, studia, (.) nord Africa (.) spesso ha difficoltà nel: nella didattica nel:: nello studio nel: poi non è tutto uguale (.) bambini filippini (.) bravi apprendono facil- poi (.) non so se sono degli ster- però si creano e si ripetono nelle classi

F3 – come: la difficoltà coi nigeriani io ho una mamma nigeriana che veniva non veniva ((a prendere il figlio)), in orari assurdi per fargli capire, due anni, che io non prendevo non avevo dei soldi in più se restavo a scuola fino alle cinque e mezza (.) ci ho messo due anni

Op – sì no infatti cioè quello che è diciamo (.) il loro: e:: stile e quanto può essere anche andato in frantumi rispetto al loro percorso poi quindi quanto c'è di m:: di di comportamento che deriva da una cultura, da una consuetudine, e quanto anche questa roba qua con la migrazione è andata in frantumi quindi sono saltati anche a loro hh tutti i riferimenti quindi siamo: (.) in una situazione difficile noi loro insomma

Estratto 9

F3 – sì però anche (.) situazioni di aggressività non solo di stranieri anche di italiani bambinetti che arrivano bambini piccoli che arrivano in prima, io parlo della prima, con atteggiamenti di un'aggressività che io non avevo – quest'anno abbiamo avuto delle prime bomba cioè: dove c'erano li portavi in giardino e questi picchiavano mai visto cioè

F4 - io dico che c'è qualcosa nell'aria poi non lo so

Estratto 10

F2 – eh eh comunque (.) mi mi è arrivato il foglio dalla: dalla segreteria con su scritto ha già chiesto al decimo e al settimo e han detto che non c'è posto allora em:: questo bambino però ha una storia molto grave perché e: è un bambino come succede spesso coi bambini stranieri, che vanno all'estero e le – questo bambino era un bambino che era iscritto a F., quindi cosa succede? Che le scuole una volta che i bambini partono ne perdono completamente le tracce dopo non: non vanno a: a:: per lo meno dopo un breve periodo di ricerca, (.) quando non hanno informazioni

F2 – però questo genitore (.) e: i genitori a volte stranieri fanno commettono di questi errori, o per buona fede, o perché hanno dei problemi, o perché non hanno gli strumenti insomma mettetele tutte, comunque questo bambino dall'estate fino a gennaio (.) è stato in Ghana ritornato in Italia, ha cominciato a peregrinare nei vari circoli, gli han detto di no

Estratto 11

126. F2 – di – hai capito? E:: racimolare di di ricreare, ti dico che per per fare questo colloquio anche il papà dovevo parlargli metà in italiano e metà in inglese perché non si esprime quindi anche insomma (.) già a fatica ho ricostruito questo minimo di di bagaglio del bambino però la cosa terribile è che è un bambino che ha perso tutto l'anno scolastico

127. Op – mh

128. F2 – com'è possibile dico io che vengano sballottati cos- cioè dal dal circolo di appartenenza che dev'essere uno de: dei vostri non lo so (.) come mai i bambini dopo arrivano [da noi in questa maniera

Estratto 12

196. F2 - io non lo so nel mio circolo ormai abbiamo nonostante tutte le le le: buone pratiche, ma abbiamo una concentrazione che è del cinquanta per cento di stranieri non non riusciamo più a reggere (.) [è troppo poi che continuano ad arrivare adesso che è finito l'anno fra un po'

197. F1 – [io:: l'altra volta hai detto che eravate sul giornale ((a F6)) mi è stato detto che eravamo sul giornale anche – cioè ((nome della scuola)) è stato sul giornale sulla Gazzetta di recente genitori che si lamentavano per questa: - cioè la gente non ne può più questo bisogna dirlo cioè non ci possiamo nascondere dietro: cioè

Estratto 13

196. F6 - la gente non ne può più perché la gente è in crisi [però voglio dire cioè insomma lo straniero è sempre stato un elementi di: di [sfogo della della (??)

197. F1 - [eh

[sì però la gente non ne può più –

Estratto 14

204. F1 – cioè credo che ci sia un limite a: dov: dobbiamo chiarirci e scrivere una lettera cosa vuol dire integrare (.) cos'è l'integrazione

205. F6 – sì

206. F1 – allora: se noi vogliamo dire che: sta per integrazione una situazione ghetto allora: bene però io son d'accordo con F2 io: ho appena pubblicizzato con una mamma della mia classe che ha la sorellina dice guardate non gliel'han presa a ((nome della scuola)) perché è piena la vuol, mettere a ((nome della scuola)) io l'ho incentivata a mettercela perché se finalmente cioè io ho proprio detto oltretutto so ci sono delle colleghe bravissime lei dice che nella scuola dell'infanzia dove va sua figlia gli altri genitori le stan dicendo ma tu sei pazza (.) questa è una famiglia diciamo normale non so come chiamarla una famiglia modenese, lei ha intenzione di provare e io le ho detto provi la prego provi però hai capito? Cioè e: m: non so io ho un'altra cosa che se scriviamo una lettera cioè vorrei (.) che qualcosa si facesse per porre una regola anche per questo andirivieni

Estratto 15

F7- e:: vi faccio un – la la brevissima cronostoria è arrivato questo bambino, e::m ci è stato comunicato che sarebbe stato inserito, inizia martedì tot va bene, allora accogliamo questo bambino io ero a casa ero ammalata mi telefona la mia collega, (.) dice guarda che questo bambino (.) non sta fermo non sta zitto un attimo cioè :: è gravemente (.) in movimento perenne poi insomma m:: (.) non avevamo notizie non avevamo niente ma adesso aspettiamo sarà: sai una prima fase qui e là, oh passano i giorni per cui e:: veramente:: ci eravamo appena assestate un attimo è arrivato un tornado in classe

F7 – no io su questo no no adesso voglio arrivare a: cioè parto da questa brevissima: m:: non non sto micca dicendo che non hanno fatto bene il loro lavoro assolutamente allora dopo c'è stato un incontro (.) organizzato insomma con loro e:: la mia col- c'era la la mia collega, l'insegnante di classe, ed è e::: passata l'informazione dopo precisa che è un bambino che aveva già evidenziato moltissimi problemi che poi ce li ha con noi insomma non sono stati – non eran dovuti a questo nuovo: suo nuovo: ingresso, una nuova realtà, ma cioè è un bambino che è seguito dai servizi dai servizi sociali insomma una situazione molto particolare (.) già avevano provato con la famiglia l'invio ai servizi di neuropsichiatria (.) ecco e:: (.) allora adesso e:: noi è un mese or- venti gior- un mese sarà che è da noi, e ieri finalmente siamo riusciti ad avere il colloquio col papà che ha detto ah ma sì anche nell'altra scuola mi avevano detto che:: dovevo portarlo qui e là e fi- e proveremo adesso a vedere di fare l'invio per vedere insomma mh (.) per avere indicazioni di questo bambino. Allora io di questa esperienza mi chiedo sarebbe bene (.) strutturare una specie di (.) vecchio portfolio insomma per questi bambini che hanno delle (.) difficoltà insomma che che manifestano un disagio una: (.) insomma che che rimanesse un una traccia in un:: di questa storia insomma di questi bambini che non dovesse essere ricostruita ogni volta perché (.) adesso e:: metti è da noi metti che quest'altr'anno si sposti di nuovo si riparte come da zero bisogna andare a riprendere tutte le tappe del percorso di questo bambino

Estratto 16

F6 – [...] intanto tutti allora gli alunni con diagnosi di DSA sono tutti nati in Italia e questo devo dire mi ha piacevolmente colpito perché vuol dire che nonostante tutto la neuropsichiatria invece sta ponendo dell'attenzione (.) per cui almeno la neuropsichiatria di via X non dico quella di via Y ma quella di via X sta ponendo attenzione a non fare delle diagnosi anche di DSA a dei bambini (.) che non hanno avuto un (?) un'esposizione abbastanza lunga alla lingua italiana e questo è un dato che (.) mi ha rassicurato (.) non mi ha

rassicurato il fatto che ci siano stati dei colleghi che (.) con dei bambini neoarrivati non abbiano fatto i PDP perché (.) può essere che (..) cioè di fondo è mi è sembrato un po' questa cosa del lo metto in stand by

Estratto 17

F6 – [...]da una parte dico c'è dell'attenzione (.) c'è dell'attenzione dall'altra parte (.) e che va bene dopodiché io sono abbastanza sicura che ci sia una sorta di e: luogo: come dire? (.) che lo straniero anche nato in Italia, che proviene da una fami- cioè che ci sia una sorta di (2) nuova carenza linguistica e: debolezza linguistica che una volta era per gli immigrati dal sud cioè che ci sia una cosa di questo tipo per questi bambini che e quindi questa è semplicemente la lettura del dato che:: eh (.) oppure (.) n- noi riusciamo poco a fare la famosa didattica multilinguistica nelle nostre classi

Estratto 18

F5 – per l'accoglienza dove: (.) mi son trovata un po' così rispetto: a a: al passaggio di riflessione che abbiamo fatto come gli dove comunque (.) all'interno del circolo mi pare che: l'idea sia quella di: individuare come BES dei bimbi che hanno problemi più: più duraturi che transitori (.) quindi definibili (.) come soprattutto: difficoltà a livello di apprendimento che non di comportamento perché c'è stato un grosso dibattito

F5 – [...] però ci sono anche quei bimbi che hanno difficoltà a relazionarsi, comportamenti fuori dagli schemi che però alla fine:: (.) hanno raggiungono gli obiettivi (.) ad esempio allora lì si è dibattuto molto perché e:: c'è chi diceva (.) allora se (?) anche quelli che han problemi di comportamento di disagio:: alle spalle che (?) a non essere sereni, però alla fine tu non fai un piano didattico per questi hai delle attenzioni particolari però non è detto che (.) ci sia la necessità di e: fare una programmazione (.) del lavoro diversa quindi questo era il primo punto un: noto che alla fine si è: sciolto:: più nella linea di dire solo quelli che hanno bisogni più di tipo duraturo (.) non so poi questo come sia stato – e qui eh io leggo: questa parte che e mi faceva pensare perché dice si ricorda che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano anzitutto di interventi didattici di natura transitoria (.) relativi all'apprendimenti della lingua e che solo in via eccezionale si deve ricorrere alla formalizzazione di un vero e proprio piano didattico personalizzato (.) queste sono le nuove linee guida

Estratto 19

F6 - [...] la mia impressione è che ci sia da quando – lo dico proprio – questo è un altro problema (.) e: che dico proprio: (.) allora e: c'è molto: c'è stata molta discussione su questa cosa qua secondo me per difende- perché ha fatto molta paura il fatto che sia l'insegnante che debba dec- cioè il team docente che debba decidere se uno è BES oppure non è BES questo fa molta paura

F6 –[...] è anche vero che è come mettere poi un po' davanti le persone a (.) a me piaceva perché era per legge che lo dovevi fare allora non avev- però (?) vada detto tu lo devi fare cioè io, sempre guardando questi qua, ho visto che tanti bambini che sono seguiti dal servizio di neuropsichiatria, (.) e perché ci vanno? Perché probabilmente hanno – (.) non c'è poi quel piano educativo personalizzato

Estratto 20

Op – [...] hai una classe variegata, sai che devi fare delle cose un pochino diver- cioè adesso come la vedo i- quando ho visto che c'erano gli stranieri dentro ai BES mi sono un attimo risentita perché non riuscito a vederla dal tuo punto di vista ovvero come una sorta di imposizione di un'attenzione particolare per cui l'insegnante deve per forza (.) impegnarsi a costruire un piano personalizzato per quel bambino

Op- [...] poi nella circolare faceva riferimento a tutta una serie di presidi (.) di operatori e di competenze completamente schiacciate sulla difficoltà d'apprendimento e sulla >cioè< su: sulla dislessia eccetera che poco avevano a che fare con gli eventuali supporti per gli stranieri e le loro difficoltà sulla lingua (..) quindi io personalmente più che fa- avere delle idee di tipo personale non posso mettere niente su questa cosa dei

BES però (.) s- a me verrebbe da pensare che per BES e: cioè e: il bisogno educativo speciale è quando devo mettere davvero in atto una strategia che mi rappresenta una differenza importante rispetto a quello che faccio (.) importante, duratura, o che ha delle ricadute significative io adesso sto pensando all'esame (.) allora se io voglio fa- cioè ho un bambino che è arrivato da tre mesi, ed ha l'età per fare un esame, ma non ha le competenze linguistiche per farlo perché non sa non conosce l'italiano ma pos- potrei per potrei (??) usare la sua lingua ma devo usare la sua lingua perché devo dire cioè devo motivare questa roba e allora in quel caso lì se servisse per sostenere questa roba una descrizione che lo definisce come BES perché e: attraverso l'osservazione, (?), cioè mi serve per lui è meglio che lui abbia un documento che lo classifica come BES ma che gli consente di fare un esame utilizzando la sua lingua d'origine piuttosto che no mi vien da dire ecco io arrivo fin lì

Estratto 21

F6 – [...] sta di fatto che io non so nelle vostre scuole, però io con tutta onestà dico non è vero che noi differenziamo più di tanto non è vero che noi riusciamo a fare didattica e: multilingue: e: differenziata non è vero. La gran parte degli insegnanti fanno la loro lezione frontale chi ci sta ci sta chi non ci sta s'arrangia perché questo bisogna che ce lo diciamo

Estratto 22

F2 – [...] io mi volevo proprio collegare al discorso della: valutazione perché è vero quello che dici tu che tante volte assistiamo a delle lezioni frontali e non:: tanti insegnanti non si mettono in discussione più di tanto ma è vero anche il contrario cioè (.) quando purtroppo e:: non c'è una collaborazione da parte delle famiglie, per cui:: non portano i bambini dalle: ai ai servizi eccetera eccetera, cosa succedeva? che gli insegnanti avevano un po' le mani legate per cui non potevano fare delle (.) personalizzazioni m: perché sarebbero state prese male (.) dalle famiglie e invece questo discorso dei BES ti dà la grande opportunità di fare questo tipo di differenziazione nel rispetto del bambino perché le categorie sono (.) sono queste tre noi a- questo è il lavoro che ha svolto (.) la nostra: funzioni strumentali che secondo me è un ottimo lavoro e ha presentato l'anno scorso alla fine dell'anno scolastico (.) io: (.) se poi vi interessa (.) ve lo: ve lo passo

Estratto 23

1102. F6 – però io voglio che diventino bra- cioè (.) questa idea è legata proprio al discorso della pers- cioè del del fatto di fare dei percorsi (.) individualizzati il dare la valutazione standard vuol dire costringerli in basso

1103. F2 – mh

1104. F6 – vuol dire costringerli in basso e quindi se tu invece non valorizzi ogni singolo passaggio che un bambino fa -

Estratto 24

F6 – [...] non non prendere in esame non prendere in esame tutte le problematiche di tipo anche relazionale, (.) vuol dire che non quelle non le trattiamo (.) cioè se io devo fare un PDP per un bambino che ha un problema relazionale vuol dire che io devo mettermi lì e cominciare a ragionare a pensare che cosa faccio (.) come ci lavoro sul clima di classe (.) ma lo scrivo e lo – cioè (..) e:: ci penso ci ci: devo ragionare (.) perché altrimenti non gli si può soltanto dire che quel ragazzino lì è oppositivo

Estratto 25

59. F6 – allora il bisogno educativo speciale dal mio punto di vista è una di quelle cose che c'è ma non dev'essere cioè non (.) come dire? Non può essere in un'etichettatura tant'è che poi voglio dire è andato via ((nome)), è cambiata la fola nel senso che c'era un intento molto di medicalizzazione di: rispondere a una serie di: richieste anche da parte di: alcune: e: come dire?

60. F1 – insegnanti?

61. (.)

62. F6 – lobbie

F6 – [...] Il documento della e:: Regione Emilia-Romagna è un documento pedagogico e riporta e: tutto il discorso dei BES all'interno di un discorso di personalizzazione, individualizzazione dell'insegnamento

Estratto 26

F6 – perché (.) la una delle cose che viene detta (.) dalla logopedista si comincia con le lettere lunghe (.) am:: al:: (.) quante volte ce lo siamo sentite dire? Allora (.) nella vostra esperienza i bimbi ghanesi (.) partono meglio con le lunghe o con le stoppate? Nella mia esperienza (.) partono meglio con le stoppate ((sovrapposizione)) per provare a mettere insieme delle lin- io ho dovuto cominciare con la (.) p- t- eh così ecco allora forse perché loro hanno questi suoni questi click allora

Estratto 27

285. F5 – da noi premettendo sempre che di stranieri ne abbiamo un numero diverso, rispetto ad altri circoli è molto limitato, però la la lunga riflessione che abbiamo fatto rispetto ai bimbi con BES è stato anche rispetto agli stranieri come porci e (.) la scelta è stata di lasciare questi tempi lunghi già dicendolo come scelta di circolo perché ovviamente (.) e: bisogna: rendersi conti tutti molto bene che:: almeno almeno un anno solo per l'osservazione: e per l'alfabetizzazione: di base occorre (.) e che quindi per gli stranieri (.) un anno o due saranno per questo e sono già da considerare bimbi per cui una programmazione personalizzata va fatta a prescindere e quindi non non vengono m: riconosciuti bimbi con BES per il fatto di essere stranieri poi si comincia a osservare dopo forse due anni se riescono a raggiungere gli obiettivi minimi

286. Op – mh mh

287. F5 – lo sbarramento è rispetto agli obiettivi minimi da noi quello che è stato scelto è (.) e: bimbo con BES è un bambino che al di là dell'essere dei primo due tipi, quelli certificati in qualche modo, è un bimbo che non riesce a raggiungere gli obiettivi minimi di apprendimento e quindi:: in quel caso lì l'insegnante può procedere a: fare un PDP anche se è straniero ma dopo aver rispettato questi tempi molto distesi

F5 – rispetto al neoarrivato (.) la riflessione era con gli stranieri quelli neoarrivati come comportarci? Un po' come con i bimbi di prima cioè diamo comunque dei tempi di osservazione molto molto lunghi e infatti si diceva in prima: (.) evitare casomai di e: fare dei: degli invii per bimbi con BES quando: insomma ancora non si conoscono bene ci vuole: (.) parecchio tempo per: per capi- quella è stata la scelta di circolo

Estratto 28

388. F7 – bene allora secondo me è il contesto che porta intanto porta il bambino m:: in una: in un: contesto di personaggi di storie che non è detto che conosca (.) tanti bambini stranieri (.) “che cos'è un nanetto?” (.) che cos'è un nanetto me l'han chiesto in tanti

389. F? – sì

390. F7- eh? Cos'è un nanetto (.) m: dipende anche da quale tipo di a quale tipo di storie sono stati esposti, quali personaggi fantastici:: hanno incontrato nella loro: nel loro percorso di lettura e così, secondo me le stesse competenze (.) con le stesse: insomma (.) possono essere ricercate con un

altro tipo di:: m:: (.) quesiti, di personaggi, di tipologia di storia (.) per me è quella lì cioè porta a quel in quel punto lì sto sacco da montagna di questo nanetto

Estratto 29

F6 [...] cominciamo a fare a confrontare sti ragazzini con una lingua complessa (.) dando gli strumenti di (.) comprendere la complessità (.) la ri- la comprensibilità (.) va bene (.) però sempre affa- affiancata con delle (.) con una complessificazione della lingua perché altrimenti e: io credo che (..) cioè ci troviamo un po' nei guai noi non siamo anglosassoni (..) non abbiamo quella lingua lì (.) cioè la comprensibilità su a certi livelli va benissimo per un alunno inglese (.) che ha una lingua di un altro tipo noi s- noi abbiamo noi lavoriamo con l'italiano che soltanto dal dal punto di vista morfosintattico ha una complessità (.) che bisogna che noi diamo modo a questi ragazzi di maneggiarla poi (.) fine

Estratto 30

604. F1 – e le mamme potevano fermarsi perché erano e abbiamo anche toccato con mano il livello: (.) e: di alcune mamme rispetto all'alfabetizzazione:: (.) molto: cioè è inutile che noi pensiamo che possano in qualche modo seguire i bambini nei compiti perché cioè

605. Op – certo

606. F7 – sì

Estratto 31

F3 –[...] per una questione di età poi bisogna vedere anche com'è fisicamente (.) in realtà adesso non non so se posso: dirlo nel senso che: non vorrei mai che no per esempio questo qui per aiutare i bimbi e: proprio nel percorso mentre l'anno scorso ne abbiamo messo un novantotto in terza poi l'abbiamo bocciata perché è arrivata a marzo e questo comunque (.) è un colpo che secondo me anche per un bambino appena arrivato non è il massimo per tu ti mettono in terza ti fermiamo per aiutarti comunque sei fermato cambi compagni, (.) li abbiamo inseriti ufficialmente in una l'ho inserito ufficialmente in una terza, però lui ha iniziato a frequentare la seconda in modo che lui prosegue il suo cammino non sarà bocciato, è un problema più burocratico che altro, e in questo modo (.) lui si fa e: adesso ha iniziato: ha iniziato: due settimane fa: la fine della seconda con i suoi compagni che diventeranno quelli di terza e ufficialmente però lui sarà fermato perché ufficialmente lui è in terza

Estratto 32

F5 – bisognerebbe valutare anche comunque: la scuola, com'è e:: nel paese di provenienza (.) perché si deve guardare anche questo cioè non è solo l'età anagrafica bisogna vedere anche il corso di studi che ha fatto

Estratto 33

F5 – [...] prima di tutto io ho dato un'occhiata sulle linee guida e si insiste sempre sul discorso di non inserire alunni con la stessa provenienza nella stessa classe (.) in realtà secondo me le linee guida non tengono conto del fatto che all'inizio la comunicazione con il ragazzo è che è stato inserito, è una comunicazione difficoltosa perché non tutti poi usano ad esempio (.) hanno una conoscenza sia pur basilare dell'italiano magari parlano in francese o in inglese se noi siamo fortunati però si può arrivare anche a lingue di cui noi non abbiamo la benché minima conoscenza (.) quindi io non riesco a capire perché si insista su questa (.) ho visto anche ho letto le linee guida si insista su questa cosa però non si tiene poi conto del fatto che la comunicazione con un alunno risulta effettivamente molto complicata poi io e:: insisto molto sul materiale cioè nel momento in cui quest'anno ad esempio io ho una ragazzina che è stata inserita per fortuna a settembre quindi ho avuto il tempo di conoscerla eccetera non è stato un inserimento a marzo o a febbraio (.) però effettivamente noto non solo da parte mia ma anche da parte delle mie colleghe, una notevole difficoltà per quanto concerne il reperimento delle schede iniziali anche perché essendo ragazzi che utilizzano ripeto delle e:: lingue magari diverse, e: noi ci troviamo nella difficoltà di o: offrire del materiale

che sia semplificato io spesso uso (.) e: del materiale per stranieri che già ho però spesso non è adeguato all'età o: alla: alla persona che ho di fronte ad esempio la ragazzina che adesso ho in prima è una ragazzina sicuramente che di fronte a dei disegni si sente un po' perché anche fisicamente come dicevi prima tu, è una ragazzina grande quindi presentargli i fumetti: è insomma [mi sembra un po']

Estratto 34

F3 – [...] quando noi (.) i bambini arrivano proprio per – quando i segretari te li facevano arrivare dalle otto all'una li avevi lì noi adesso abbiamo proprio: e:m in accordo anche con la mediatrice vostra nel senso che magari (.) l'inserimento lo facciamo tre ore al giorno la prima settimana, con due ore magari quella della lingua, (.) e: un ora la mediatrice:: di Memo, cioè nel senso che se no li (.) li bruciamo nel s- nel giro di un mese riescono a stare a scuola cinque ore perché se no veramente cioè scappano eh?

Estratto 35

F6 – [...]c'è gente che è stata davvero parcheggiata in classe e io li ammiro perché se io entrassi in una classe dove non capisco niente dove mi chiedono anche di partecipare e io sono lì che non ho nessuno strume- ma son bravi che stan fermi io lo dico perché io al posto loro cioè non so se riuscirei a stare ferma cinque ore (.) cercando anche di obbedire a dei comandi che non riesco a capire perché non ho lo strumento linguistico neanche per capire cosa mi stai chiedendo

Estratto 36

806. F5 – in realtà e m: questi ragazzi secondo me bisognerebbe offrire la possibilità anche di frequentare il doposcuola dei doposcuola che e: li aiutino anche ad affrontare quelli che sono dei momenti di studio perché spesso io mi sono trovata a: e: parlare con i genitori a chiedere disperatamente ai genitori di aiutare i figli però (.) mi dicevano cioè parlavano anche loro con difficoltà l'italiano

807. Op – certo

808. F5 – quindi secondo me il fatto di programmare degli interventi che possono essere magari non per scuola ma all'interno del Comune degli interventi appunto che aiutino questi ragazzi ragazzini a e: svolgere i compiti secondo me già sarebbe una una cosa positiva insomma

Estratto 37

846. F5 - è un percorso involutivo purtroppo perché arrivano qui e sono motivati perché hanno rabbia=

847. F6 - =ah ma prendon solo delle [bacchettate

848. F5 - [però poi:: c'è un processo in- involutivo il nostro eccessivo buonismo perché poi alla fine noi non ci sentiamo di mettere tre quando un compito è: tre [(?)

849. F6 - [no ma non è questione di essere buoni è questione che non abbiamo le risorse per aiutarli davvero sti qua

850. F5 – eh [forse sì è anche questo però (?)

851. F6 - [cioè il punto è quello cioè il problema è quello perché non ha un prof che ti tiene lì

Estratto 38

F6 - un insieme di cose che prese in sé per sé sono banali dici “va beh sa srà mai” (.) però quella cosa lì fa sì che - e non è il buonismo il problema è che non riusciamo a tenerli lì non abbiamo abbastanza gente che riesca a fare compresenze

Estratto 39

872. F5 – con gli stranieri ho sempre un’idea molto negativa di fallimento a meno che non abbiano alle spalle una famiglia molto (.) che: insiste che valorizza lo studio però: fino adesso ripeto ho avuto una sola ragazzina però aveva i fratelli già qui (.) che frequentavano anche le scuole superiori e quindi diciamo così un: [contesto familiare che aiuta: molto che è stata l’unica

873. F6 - [no è molto complicato

874. F5 - poi per il resto (.) sono sempre state situazioni che alla fine sfuggono di mano perché (non ci fai niente) nel senso che alla fine e:: le problematiche personali e sociali eccetera prevalgono su quelle che sono (.) anche le minime motivazioni che potrebbero avere per imparare l’italiano insomma (.) è questo il discorso che secondo me poi alla fine

Capitolo 3

Estratto 1

Int – gli obiettivi di questi laboratori quali erano?

Op2 – allora un po' l'ho detto:: prima, è:: trasversalmente a tutti è stato quello di sostenere i ragazzi a riconoscere, e: accettare e gestire le emozioni così dette difficili

Op1 – e anche esprimerle

Op2 – e anche esprimerle e soprattutto esprimerle

Op1 – c'è proprio: più volte specialmente al ((nome scuola)) ho trovato proprio: (.) il muro (.) arrivavano a un punto in cui magari me la descrivevano (.) però poi non riuscivano:: (.) effettivamente a verbalizzarla, cantarla:, poi pian piano invece:: s'è sbloccato quindi::

(2)

Op1 - sì per me l'obiettivo finale era proprio l'espressione

Op2 – questo è uno degli obiettivi l'altro invece l'ha detto prima M1 è importantissimo quello della socializzazione nel senso che anche le emozioni servono poi (.) nel momento in cui imparo a gestirle, a socializzare, stare bene con gli altri

Estratto 2

Grazie a questi laboratori c'è stato il confronto anche tra più culture, tra più mondi, e:: (.) però accorgendosi che in comune avevano le emozioni (.) emozioni che li accomunavano, quindi un sentire comune e ha permesso anche di rompere delle diffidenze, delle differenze tra culture diverse perché la mia emozione che provo io italiana è la stessa:: tua nigeriana piuttosto che ghanese questo è stato importante per questi laboratori secondo me vedere che al di là delle differenze (.) quello che ci unisce son le storie e le emozioni (.) e questo ripeto è l'importante dei laboratori (.) un pochino più strutturati con un professionista e non soltanto con l'animatore ma l'animatore più il docente professionista

Estratto 3

Op – io direi preventive (.) (°secondo te?)°((forse detto a T1))

Int – perché?

(.)

Op – perché come diceva: prima: appena quando sono entrata, (.) >cioè< abbiamo [cercato

T1 -

[si aveva lo scopo di indirizzarli

un po' (.) cioè dalla nostra esperienza anche educative v-volendo, perché m:: comunque cioè dalla nostra esperienza raccontata, potevano trarre e:m: cioè trarre co- trarre e:: consiglio trarre:: delle indicazioni che potevano:: cioè indirizzarli verso una scelta piuttosto che un'altra

Estratto 4

Op - a e:: m: a me viene da dire che (.) promozionale della salute se si parla della salute nel senso: dato dall'Onu (su questa:) è veramente un intervento di promozione della salute e di e:: e::m: come: si diceva no? A livello: della: del coordinamento europeo, e:: ha una valenza e::m che poi s- ci si aspetta abbia una ricaduta educativa sui ragazzi proprio perché è stato provato che e: laddove i genitori sono più coinvolti nelle scuole e e:: è un dato che i ragazzi rendano meglio, siano più coinvolti, e più più (.) e::

Op1 - non mi piacciono a me queste etichette allora mi viene da dire sostanzialmente sostanzialmente questo em:: (2) il fatto di condividere m:: da parte soprattutto di docenti e genitori, delle problematiche, degli obiettivi, che sono ovviamente educativi, e di prevenzione di possibili: atteggiamenti di disagio, e: sia un po' il focus e: il focus di questo: di questo percorso (.) e quindi dalla differenza di ruoli di di esperienze di mentalità, (.) ti ritrovi ad avere in realtà situazioni molto simili e anche obiettivi simili pur essendo diversissimi, e questo ti porta poi e:m a condividere quelli che sono i tuoi problemi ma anche quelle che sono le tue risorse (.) e quindi in questo senso è sia preventivo che promozionale di una partecipazione sia educativo con in più m: questo punto di forza è (.) io genitore io docente lavoro (.) per i ragazzi (.) in questo m: progetto i protagonisti sono i ragazzi per cui si può sentire in diretta il loro punto di vista (.) e credo che questo sia: (.) sia veramente un punto di forza che è il frutto di un lavoro però m: credo che il valore sia questo io posso pensarla: in un certo modo ma poi sentire la viva voce de del ragazzo che mi dice la sua su quella tematica, costituisce poi questa (.) queste differenze come ricchezza che è il titolo un po': del percorso non so se si è capito quel che ho detto

Estratto 5

Ins2 - quello si fa mh quello spetta a noi

Ins1 - sì presento il ragazzo, (.) e:: cerco di di: insomma di fare un'accoglienza: (.) un minimo di accoglienza: del ragazzo nuovo al suo gruppo

Ins2 - mh diciamo che sugli aspetti scolastici per esempio della l- della sua (..) famiglia o anche della sua terra, vengono - queste cose vengono fuori e: automaticamente quando si affronta (.) no? Perché io il lavoro che faccio (.) per esempio a livello lessicale, è proprio e: mettere a tema degli argomenti (.) no?

Int - mh

Ins2 - i primi sono più semplici quello - la scuola perché siamo nella scuola poi pian piano viene la famiglia, poi pian piano (.) e allora a questo livello quando si comincia a parlare di queste cose e loro già un pochino sanno (.) esprimersi (.) e: vengono fuori perché quando si parla della scuola (.) chiaramente ognuno vorrebbe raccontare (.) com'era la sua scuola

Int - mh mh

Ins2 - e lo fa come può ma lo fa (.) nel livello basso diciamo nel livello - quando si parla della famiglia ognuno parla della sua famiglia per cui si viene a sapere che (.) il papà non c'è perché (.) è nel paese d'origine c'è solo la mamma o addirittura la nonna insomma (.) cioè si viene a sapere diciamo perché poi parlano tranquillamente non ci sono grossi problemi

Estratto 6

Ins1 - il vademecum m: sì è utile ma sono sono pochissime le frasi ecco e:

Ins2 - sì no:

Ins1 - vai, vieni, alzati, siediti, (.) ma ma

Ins2 - cioè noi lo [facciamo già

Ins1 - [lo fa- lo facciamo anche sì col col cioè parte[ndo già dall'italiano

Ins2 - [col metodo ((dopo)) sì sì (.) cioè noi lo facciamo già cioè l'inizio: all'inizio come dicevamo prima, è tutto un discorso di: di come stai, come di chiami, quando sei nato, e poi col metodo appunto che è il famoso tpr quello

Ins1 - eh sì

Ins2 - del fare vai, prendi,

[..]

Ins2 - poi mescoliamo tutte queste cose

Ins1 - sì:: sì

Ins2 - mescoliamo e e: alla fine del primo periodo ormai le sanno già quindi non abbiamo bisogno di usare (.) particolari vademecum cioè le conoscono

Estratto 7

Ins3 - sì dipende dagli anni l'anno scorso stavano molto stretti dipende dai fondi poi fondamentalmente (.) e:: m: però: non è detto che: il mediatore arrivi in tempo i primi giorni per fare l'accoglienza e quindi comunque è l'insegnante che si fa carico:: della prima accoglienza e del: delle prime frasi salvavita insomma hh

Ins1 - sì diciamo che l'idea del vademecum è un po' superata insomma cioè non: anche il mediatore non la propone più insomma il: il dizionario [tto dei primi giorni

Ins2 - [perché ci sono:: metodi e strategie per:

Ins1 - mh

Ins2 - insomma insegnare l'italiano senza (.) andare a: conoscere insomma la lingua (.) degli studenti anche perché appunto essendo tanti diversi

Ins3 - anche perché non sempre - io l'ho visto usare e:: anni fa

Ins2 - eh

Ins3 - cioè (.) lo costruivo anch'io per il cinese però in realtà

Ins2 - non si usa più

Ins3 - non - a volte l'insegnante non è neanche in grado di usarli perché non riesce a pronunciare correttamente la frase e il ba- magari il bambino non è alfabetizzato e (.) non sa scrivere

Ins2 - mh

Ins3- nella sua lingua perché è piccolo e quindi ti trovi l'insegnante che ti pronuncia male (.) una frase:: in cinese, il bambino che non capisce non è in grado di leggere, gli crei ancora maggior disagio allora (.) è meglio che: o usi la mediazione di un altro bambino che parla la sua lingua oppure gli ai vedere (.) tipo dov'è il bagno hh gli fai vedere e:: cioè ci sono altri metodi

Estratto 8

Cioè ci sono il quaranta per cento di alunni stranieri credo ormai siano (.) diventati e:m: l'idea è proprio di valorizzare il punto di vista: di ciascuno tenendo conto che nessuno ha la verità in tasca, ci possono essere delle cose che funzionano di più, delle cose che funzionano di meno, ogni realtà è assolutamente diversa, (.) m:: se parliamo tutti allo stesso modo:: è chiaro che la:: la discussione dopo un po' anche si ferma se abbiamo tutti se in realtà abbiamo tutti gli stessi obiettivi ma abbiamo anche una ricchezza di di di esperienze di modalità per raggiungerli, penso che ciascuno (.) torni arricchito poi in realtà a me il bello del confronto è che (.) >cioè< alla fine siamo tutti esseri umani, abbiamo tutti le stesse emozioni, gli stessi sentimenti, e quello che ci sta a cuore è il bene (.) il bene di questi:: di questi figlioli poi è chiaro che (2) >cioè< le difficoltà non mancano m: questo: questo è sicuro però: (.) sicuramente partendo d: dall'idea di valorizzare il punto di vista di ciascuno, si crea un clima che poi favorisce anche una rivisitazione critica anche dei propri:: dei propri atteggiamenti quando: i genitori anche dicono ma insomma forse prima avevo delle certezze adesso ne ho di meno, io credo che sia un punto di forza (.) così come dire questa cosa mi ha fatto riflettere, mi ha fatto pensare (2) è importante insomma oppure questa cosa come nel nel nell'ultimo incontro che mi ha colpito- mi hanno colpito i ragazzi che hanno detto (.) l'altro genitore dice sì però tieni presente che e il professore mi dice guarda che è così allora la mia idea la mia impressione si arricchisce di tutta questa pluralità e mi rimanda (.) a una visione diversa di quello che era: un mio pensiero quindi io torno a casa arricchita.

Estratto 9

Io personalmente mi aspettavo e: che si sentissero liberi liberi: e:m: liberi di esprimere le loro paure, liberi di: di fare le domande, e: per questo come ti dicevo prima >cioè< ho cercato proprio di metterli sperando di esserci riuscita, a proprio agio nel senso che non mi so- ho provato a non porli in quella situazione frontale classica ma di: di fare domande, di: di coinvolgerli, di: di chiedere cosa volevano fare da grandi, e: e: se potessero scegliere m::

Estratto 10

Io parto dal presupposto di non averne (.) dico quella che è un po' la mia di metodologia (.) perché partendo da loro, dall'analisi dei bisogni dei ragazzi, non vado quasi mai con aspettative: specifiche quindi una volta che li ho conosciuti, ho capito quello che per loro è importante, le necessità e i bisogni, poi da lì (.) strutturo anche un po': quelli che sono gli obiettivi e quindi a quel punto lì mi faccio delle aspettative però all'inizio del percorso è difficile

Estratto 11

Int – e invece secondo te cosa si aspettavano i ragazzi da voi cioè nel venire: a questo incontro?
Op – e: secondo me si aspettavano una cosa più scuola – per scuola un po' come quello: sul modello che: hanno: a scuola (.) no? cioè cosa si fa al liceo?, cosa si fa all'istituto ((nome scuola))?, cosa si fa all'istituto ((nome scuola)), em:: e quindi una spiegazione più: diciamo: più tecnica probabilmente delle singole materie, degli orari, e:: e non invece più una riflessio- cioè un: uno scambio diciamo sulla: sulla propria vita

Estratto 12

Op2 – sì (.) dicevo prima (.) che il rischio è questo (?) aspettative la parola scuola oppure: (.) dall'altro verso la parola anarchia totale che (.) a volte le aspettative sono questo o (.) riprende il modello scuola vengo qua per imparare frontalmente una lezione o vengo qua per fare quello che mi pare (.) e vedere che c'è un altro:: modo possibile di stare insieme (.) e:: l'hanno (.) acquisito piano piano nel senso che: non è stato immediato sicuramente (.) anche lì si son scontrati un po' con la realtà della nostra proposta quindi le loro aspettative (.) e:: (.) posso dire son cambiate perché

Op1 – sì

Op2 – dopo che han conosciuto la metodologia del cerchio del confronto perché non era nelle loro corde non l'avevano mai sperimentata

Estratto 13

I primi mesi sicuramente è più una questione:: m: (.) che il ragazzo stia (.) cominci a star be- di benessere di benessere emotivo (..) quindi che si cominci appunto a: cominci a sorridere perché ovviamente arrivano con una faccia: e i primi mesi: bisogna accettare anche il loro silenzio e il loro:

Estratto 14

Ins2 – ma io: (..) cioè io mi aspetto che si trovino bene e che vengano: volentieri (.) e poi è chiaro che mi aspetto che (.) incomincino a imparare a: che questo non solo in laboratorio ma poi nella classe comincino a interagire nella classe e a sentirsi più tranquilli, sicuri (..) e: a respirare perché in certi momenti proprio che respirano (??)

Ins1 – mh

Ins2 – e: poi e: ci sono delle aspettative nel senso che noi vogliamo desideriamo vogliamo più che vogliamo desideriamo aiutarli anche proprio a migliorare l'italiano (..) a imparare tante parole, a:: a parlare però (.) sono tutte cose legate a a alla personalità del ragazzo cioè non: - (.) diciamo che dal nostro punto di vista e: almeno il mio ma penso il nostro non siamo legati (.) al discorso valutativo no? E: io faccio le verifiche tutte le volte però voglio dire non è che (.) e:

Estratto 15

Ins3 – ma eh non sai mai cosa ti porteranno i bambini tu speri sempre che: partecipino con entusiasmo

Ins2 – mh

Ins3 – perché se partecipano con entusiasmo sei sicura che almeno (.) e:: un apprendimento:: ci sarà poi quanto sarà: ampio questo apprendimento:: inizialmente non lo puoi sapere perché non conosci il bambino (.) però la prima cosa è che:: e: il bambino sia a suo agio,

Ins2 – mh

Ins3 – che venga volentieri, che (.) tu lo motivi all'apprendimento della lingua italiana, e lo aiuti anche ad aprirsi nel contesto classe

Estratto 16

Ins1 – sì io penso che e:m: (..) quando arrivano (.) si immaginano di trovare un'insegnante più classica (.) e quindi: più severa, quindi più:: (.) che ha delle richieste più: più strutturate

Int – mh

Ins1 – più sulle prestazioni più: o sai fare o non sai fare quindi immagino hh che arrivino anche con quell'ansia di dire (.) che cosa mi chiede no? Io non so parlare l'italiano su cosa mi valuterà quindi an- un senso di – venendo poi da paesi in cui la scuola è più seve- gli insegnanti sono più severi perché una delle prime cose che sento che mi dicono i::: sì anche i ragazzi africani [ma anche

Estratto 17

Int – invece che cosa si aspettano i bambini da voi?

(2)

Ins3 – di giocare

Ins1 – eh ((risate)) è uguale di divertirsi

Ins2 – oppure anche di:: [di poter raccontarsi

Ins3 - [di poter parlare

Ins1 – mh mh

Ins3 – hanno molto [bisogno

Ins2 - [anche se non sanno la lingua loro sanno che lì nessuno li::m: li giudica capito? Quindi: è per questo che loro parlano perché noi non stiamo a correggere ogni errore (.) come infatti insomma: (.) si dovrebbe fare magari in classe non lo fanno perché appunto: (.) sono [in un contesto più grande, gli altri sono tutti più bravi e loro magari sono gli unici che non: non sanno bene

Ins3 - [il contesto non lo permette

Ins2 - invece nel laboratorio loro: (.) m: si accorgono di poter (.) essere loro stessi quindi anche se non so dirlo bene però lo dico

Estratto 18

Creare una relazione fondamentale con: coi ragazzi cioè e: in questo caso se ci riferiamo ai ragazzi quindi creare una relazione che sia non alla pari (.) perché: interagisco come operatore e quindi vuole dire che non non sono: (.) e: non interagisco come pari (.) ma con un fare di traino e di motivazione e di stimolo e quindi è un po' quello che si è provato a fare

Estratto 19

Int – ma è anche mettere in gioco la tua storia cioè secondo te quanto ci: mette l'operatore del suo?

Op – m: sì (.) assolutamente cioè nel senso io comunque a loro (.) per prima mi sono aperta e ho raccontato chi sono, cosa faccio

Int – mh

Op – perché sono qui, (.) e qual è stato un po' il mio percorso anche personale e poi anche negli incontri chiaramente (.) un po' emergeva anche la mia perché (.) non: non è che ero un'entità solo che dava voce

Int – mh mh

Op – ma: comunque interagivo allo stesso modo loro in quel caso con i tutor alla pari

Int – ah ok

Op- non: come: (.) proprio per farli anche sentire più a loro agio

Int - Avete messo in gioco dei punti di vista e delle motivazioni personali?

Op – E' inevitabile (.) poi per me è inevitabile nel senso che: quando: quando: (.) lavori con: (.) una persona in generale ma ancora di più con i ragazzi ci devi per forza mettere (.) motivazioni personali e: (.) e punti di vista personali, poi che il punto di vi- cioè che lo sguardo debba essere neutro (.) è ovvio cioè nel senso non

giudicante però (.) tu esprimi comunque il tuo anzi guai a non esprimere il tuo punto di vista perché altrimenti (.) significa che tu non ti metti in gioco quindi come fai (.) puoi pretendere che l'altro si metta in gioco?

Estratto 20

Ho seguito un po' tutti i laboratori, sicuramente partire da un ascolto attivo mi vien da dire l'interagire parte dall'ascolto poi: (?) quindi: i primi passi sono quelli di capire (.) come hai detto tu le aspettative:, cosa li ha portati qua, cosa si aspettano, e:: dall'ascolto: comincia la relazione vera e propria quindi poi mettersi in relazione (..) personalmente cioè questo lo posso dire anche da osservatrice un pochino più esterna avendo osservato in tutto no? Queste:: due dimensioni l'ascolto e mettersi in relazione e:m: (..) una relazione significativa coi ragazzi che vuol dire anche costruire reti al di là del laboratorio in sé come (.) come si diceva prima anche grazie all'aiuto dei social da e: facebook, a whatsapp, creare una rete che ti permette comunque di essere sempre: (.) in contatto (2) avviare anche progetti nuovi dei progetti nuovi mh? L'altro aspetto che parlo personalmente però mi sembra che: insomma di averlo visto, (.) un confronto non l'abbiamo mai fatto, è quello di esserci come testimoni (.) cioè come adulti che testimoniano per primi (..) un modo di: stare insieme agli altri (.) e quindi:: nel relazionarmi coi giovani vedo: molto questo cioè io sono F2 il mio modo di relazionarmi è un modo dove: anche io insomma (.) le emozioni cerco di gestirle (.) e:: accettarle sia le emozioni degli altri che le mie (.) te le esplicito (.) no? [..]

Int – intendi anche mettere in gioco:: e:: punti di vista e le motivazioni: tue personali?

Op2 – sì sicuramente sicuramente i ragazzi:: te lo chiedono il tuo punto di vista e:: ma anche lì nella comunicazione già dai testimonianza nel senso se nel momento in cui esprimi il tuo punto di vista (.) m: non sei chiuso ma sei disponibile e anzi chiedi all'altro che esponga il suo quindi disponibile al confronto i ragazzi questo:: lo vedono subito cioè se noi chiudiamo anche sulle regole noi abbiamo delle regole ma se io (.) porto ai ragazzi la mia regola e chiudo (.) i ragazzi non tornano più

Int – mh mh

Op2 – quindi il mio punto di vista vale nel momento in cui lo condivido e lo condivido se permetto all'altro di esprimere il suo punto di vista e di creare una regola comune qua è fondamentale

Estratto 21

Sì anch'io ho vissuto questo ruolo come facilitatrice per cui: e:: (.) ho utilizzato piuttosto un feedback che riformulasse il loro pensiero per verificarlo e per: amplificarlo, e ma: non mi sono messa in gioco (.) con le mie di posizioni e:: (..) anche se non lo escludo adesso non me lo ricordo esattamente non escludo che io abbia potuto dire dal mio punto di vista questa cosa – però m:: si sdiciamo che generalmente io sono: molto concentrata sui contenuti che vengono portati da loro.

Estratto 22

Ins2 – un insegnante in qualche modo qualcosa impone cioè nel senso che hh la lezione la la (.) il canovaccio lo lo imposti tu insomma cioè e quindi lo fai per loro ma lo imposti tu

[..]

Ins2 – e se no (.) cioè non possiamo scaravoltare (.) no? L'adulto è [l'adulto

Ins1 -

[no no certo rimane sempre: io sono comunque l'adulto per quanto: (.) sia disponibile o:: o aperta: ai loro bisogni comunque c'è ci sono cioè il limite c'è lo lo impongo sicuramente (.) che:: (.) che è o comportamentale, o di rispetto nei confronti dei ragazzi cioè se comunque non si ha rispetto nei confronti degli altri, lì certo che mi impongo o nei miei confronti (..) e: sì in ques- in questi casi quando:: non m: quando sento che c'è mancanza di rispetto allora lì sicuramente mi impongo (.) o quando: fanno delle richieste che non possono essere soddisfatte in quel momento sicuramente mi impongo insomma

Estratto 23

Ins2 – bisogna vedere c- c- la situazione cioè hai capito? [cioè noi abbiamo un laboratorio non abbiamo la classe

Ins1 - [sì oppure anche la (durata)

Int – mh mh

Ins2 – anche nella classi si può fare così eh? Perché io ne ho avuti in classe (.) [dei ragazzi

Ins1 - [sì oppure io li ho mandati a lavare la faccia [sì vai a lavarti la faccia:: se::

Ins2 - [eh dei ragazzi esatto dei ragazzi che stanno quasi dormendo e gli ho detto va bene mettiti giù e dormi (.) si vede che oggi non è giornata eh

Estratto 24

Abbiamo cercato di:: riproporre (.) a tutti giovani sia nella scuola e extrascuola con cui siamo venuti in contatto, un po' la nostra metodologia (.) che è la metodologia che è: soprattutto: fondata sul cerchio come stiamo facendo adesso (.) quindi dov'è possibile:: mettere: in cerchio i ragazzi, e: cioè quindi toglierli anche da un'ottica: scolastica, quindi condivisione tra pari, e insieme e:: confrontarsi sugli obiettivi cioè non è non arrivare con un obiettivo già dato se non generale, tipo: questo insomma è un laboratorio di musica, poi e: il contenuto costruirlo insieme (.) e così è stato un po' per tutti i laboratori (.) da:: il ballo nel senso che anzi: F3 più che: più che il primo maestro: ha cambiato in itinere confrontandosi con i bisogni delle mamme e dei ragazzi che venivano, (.) ma soprattutto questo:: (.) è stato per i laboratori ((nome laboratorio)) e ((nome laboratorio)) perché coi ragazzi si è scelta un'emozione su cui lavorare (.) e e:: quali canzoni e:: (.) poi adesso loro in specifico racconteranno i laboratori che hanno condotto però diciamo che (.) la cap- il:: la metodologia scelta li ha accomunati poi ogni:: ogni docente ha:: a suo modo ha: (.) ha messo insomma la sua professionalità a servizio di questa metodologia che però diciamo che il substrato era quello della progettazione partecipata cioè io metto la mia professionalità (.) a:: a favore del gruppo e cerco di far emergere:: e:m:: le tue idee, i tuoi: talenti, e:: perché attraverso le tue idee e i tuoi talenti tu puoi raccontare agli altri non solo a te stesso anche agli altri la tua storia quella che è la tua storia da portare agli altri e questo è stato cioè sia il rap che si è focalizzato proprio per: dopo racconterai tu, sulla scrittura quindi la narrazione di un testo in cui i ragazzi hanno espresso (..) determinati temi che ti dirà poi (..) M1, oppure: la: il laboratorio di musica: dove si è lavorato: più sulle emozioni che: sono veicolate da: vari: (.) pezzi musicali

Estratto 25

Mh (2) e:: quelli: diciamo strettamente didattici sono: l'ascolto, gli esercizi i vari tipo di esercizi dal completamento, al: a: m:: ai collegamenti, i classici esercizi diciamo grammaticali, l'ascolto e::m::

Dipende ((dopo)) (.) dipende dal gruppo, (.) e: dalla: dall'attività (.) e: appunto per (.) almeno e: ma penso che sia così anche per voi, per: le attività di studio sono (.) e: magari strumenti più: scolastici quindi: libri, mappe, schemi, domande, e: riassunti, interrogazioni anche facciamo, (.) mentre invec – prove di verifica magari come test della: delle comp- delle conoscenze

Estratto 26

Ins2 – perché loro devono imparare cos'è un presente indicativo se no continuano a dire e: io mangiare: gelato io – (.) perché: mangiare: è: così no? Ma ho mangiato ho mangiato – allora devono imparare a dire io mangio il gelato no?

Ins1 – poi [sì

Ins2 - [è necessario cioè nel senso

Ins1 – oltre ad essere giusto perché è corretto quindi è la lingua standard quella – ma è anche la modalità di valutazione che richiede la classe (.) la classe (.) cioè diciamo l'insegnante della classe, (.) il modo per poterlo valutare è è meno quello di ascoltarlo diciamo quotidianamente perché sono meno le occasioni

Int – mh

Ins1 – in cui:: (.) insomma si si si rapporta oralmente si rapporta al ragazzo (.) quindi il diciamo il metodo di valutazione della c- dell'insegnante è più quello strettamente grammaticale quindi gli si deve dare anche all'insegnante l'opportunità di conoscerlo da quel punto di vista quindi lo si deve preparare anche a quello

Int – mh mh

Ins1 – perché appunto in gennaio e in giugno mi si dice che voto gli metto? (.) e quindi anche noi comunque dobbiamo tenere:: prepararli parallelamente sia la lingua del: insomma della quotidianità ma anche degli obiettivi: più strettamente grammaticali (.) che possono essere appunto completa con il verbo:

Ins2 – al presente

Ins1 – con i verbi al pre[sente, al passato, al futuro (.) e lì viene valutato (.) da da giustamente dagli insegnanti di classe insomma

Ins2 - [eh certo

Ins1 – quindi sono paralleli a parte che è giusto perché la lingua insomma è anche grammatica

Ins2 – eh sì

Ins1 – quindi::: però è anche per un'esigenza della scuola ecco doverli valutare (..) sotto quell'aspetto

Estratto 27

I giochi si i giochi linguistici i giochi linguistici sicuramente (.) e: qualcuno pure inventato tipo nome cosa città è comune che facciamo e:: ci ho messo verbo (.) e: ci ho messo:: e: sì ho aggiunto il verbo fondamentalmente

Ins1 - mentre invece quando: si fa proprio il laboratorio: linguistico: tpr, giochi di ruolo, giochi linguistici [..]

Ins1 – può essere: il cruciverba, la lavagna, può essere: il gioco del silenzio con: e:: una richiesta precedente insomma e:: poi le attività son[o: ovviamente diverse

Ins2 - [o anche una presentazione iniziale

Ins1- mh mh

Ins2 – che si ripete in continuazione e quindi: anche chi insomma sa un po' meno sentendolo dire in continuazione come ti chiami? Io mi chiamo come ti chiami? A pare conoscere i nomi di tutti gli altri,

Int- sì

Ins2 – però poi è in grado (.) anche se magari è appena arrivato, di dire: come si chiama e di chiedere a un suo alunno a un suo: compagno: il nome (.) o gli anni, poi: (.) insomma ampliando

Estratto 28

Ins3 – poi spesso la: la stessa:: struttura linguistica viene riutilizzata e ripresa più volte (.) cambiando metodologia quindi se prima te la: te la faccio col tpr poi te la riprendo con un'altra modalità perché voglio che tu (.) e: passi per esempio dall'orale a: allo scritto poi te la riprendo in un altro mo- con un altro gioco (.) e: e quindi rimanipoliamo continuamente rimanipoliamo le stesse informazioni aggiungendone altre perché così e: (.) è come funziona il cervello il cervello ogni volta che acquisisce una nuova informazione deve (.) attaccarla a qualcosa che aveva precedentemente in memoria

Int – mh mh

Ins3 – e creare dei collegamenti (.) e quindi è tutto tutto un rimaneggiare una volta che ti presento i colori poi dopo te li riprendo dopo un po' (.) attaccati: a: agli oggetti o ai ai all'ambiente ai mobili dell'aula (.) o dopo li riprendiamo con l'abbigliamento, i tratti somatici, cioè è tutto un riprendere hh

Ins1 – poi abbiamo dei software anche in laboratorio che utilizziamo molto con: quindi anche l'utilizzo della lim che ai bambini piace tantissimo quindi (.) attraverso: appunto delle attività (.) che sono: come dire? Parallele all'apprendimento della lingua, cioè è il: (.) lo specchietto delle allodole che poi ti: ti guida appunto a imparare la formula, a imparare il modo di dire, imparare: a imparare le parole però mediato da::m: da questi software quindi da dei giochi

Int – mh mh

Ins1 – attraverso la metodologia dell'imparare facendo, dell'imparare giocando, e: (.) quindi: insomma sì

Estratto 29

Int – momenti di discussione emergono mai? (.) perché sono molto piccoli però

Ins1- discussione:

Int – sì (.) un po' come lib- cioè su un argomento pero:

Ins1 – ah beh sì continuame[n]te è chiaro che: cioè [e:

Ins2 - [mh

Ins3 - [ciò li devi zittire perché [se no loro discuterebbero tutto il tempo

Ins2 - [eh sì continuamente tutti sì cioè

Int – ma nascono durante i giochi oppure: vengono proprio proposte da voi?

Ins1 – ma anche proposte per esempio non so ti dico casa che cosa ti viene in mente? Salta fuori una discussio[n]e: ricchissima e belli[ssima perché hanno un'idea di casa

Ins2 - [sì [sì molto:

Ins1 - cioè ognuno ha la sua no? Quindi

Ins2 – e poi ti dicono com'è quella: (.) dove stavano, com'è quella magari di adesso a Modena, e: però loro sentendosi a loro agio: (.) appunto li devi zittire perché veramente: insomma: vorrebbero in continuazione insomma raccontare

Estratto 30

Un po' insomma questo fa parte del lavoro di ascolto ecco (.) e quindi diciamo che la cornice è stata quella di offrire un: dei laboratori in cui comunque l'arte facesse da facilitatore poi:: dopo una volta partiti si sono un po': decisi insieme ai ragazzi

Estratto 31

Potendo progettare prima la facoltà di lasciare la scelta ai ragazzi non ci sono tanti limiti cioè se tu precedentemente sai che ci sono alcune cose che puoi e:: negoziare, che puoi decidere insieme ai ragazzi per me una volta arrivato non avrai mai la difficoltà perché tu come educatore ti poni già il fatto che c'è chi può sc chi può decidere sì o che può decidere no (.) ci sono altre cose che invece sono meno negoziabili

Estratto 32

Ins1 – e quindi il bambino: gli viene più naturale poi raccontarti di sé

Int – mh mh

Ins1 – magari: in classe dove non c'è questo momento in cui il bambino può raccontare di sé di quello che ha fatto, (.) e: non gli viene spontaneo poi: raccontare: che è arrivata la nonna, alla sua insegnante mentre invece a noi lo racconta subito

Ins2 – sì

Ins3 – sì [si crea una confidenza anche perché i gruppi comunque sono piccoli cioè tendenzialmente si cerca di avere gruppi: abbastanza piccoli proprio per: riuscire a dare anche: a ciascun bambino il tempo parola

Ins1 - [quindi c'è:

Int –mh mh

Ins3 – che in classe non ha perché in classe comunque (.) non ce l'hanno hh

Ins2 – sì quindi risulta sempre che questi bambini in laboratorio parlano, parlano

Ins3 – eh

Ins2 – e in classe invece:

Estratto 33

Ins3 – ma loro si permettono di fare: cioè di comunicarti queste loro esigenze proprio perché sanno che con te lo possono fare

Int – mh mh

Ins3 – con l'insegnante magari hh

Int – sarebbero già [inibiti in partenza

Ins3 - [sarebbero già: intanto sarebbero – ma no cioè c'è una distanza comunque

Int – mh mh

Ins3 – perché l'insegnante è dietro la cattedra e ha un ruolo ben definito e tu come alunno hai un ruolo ben definito (.) in laboratorio tu- tutto questo un po' cambia e:: a me fa piacere quando mi chiedono:: mi propon[gono loro

Ins2 - [eh loro un'attività tipo abbiamo costruito:: un un: cartellone enorme con un'enorme gioco dell'oca per riprendere appunto l'unità didattica: sui mestieri, (.) e::: da che l'hanno visto tutte le volte che mi vedono hh vogliono giocare con quello lì (.) le prime tre volte abbiamo giocato, poi abbiamo fatto la verifica e ho detto cicci questo si arrotola hh lo vedrete magari l'anno prossimo e:: però:: (.) però si prova – certo delle vote delle attività:: (.) non piacciono particolarmente e magari lì si ricompenserà

Ins2 – mh

Ins3 – con una cosa più: piacevole gli si dà un obiettivo tipo: va bene non vi piace tantissimo facciamolo lo stesso (.) se:: se siamo veloci l'ultima mezz'ora facciamo quest'altra cosa che vi piace tipo l'unità: al computer: o:: si legge una storia o:: o: si fa un gioco:: cioè qualcosa si trova sempre comunque hh

Ins1 – si diciamo che: avendo m:: degli obiettivi più che un programma da seguire, se: una cosa non la si fa un giorno la si può sempre poi: fare o riprendere magari con altre modalità

Estratto 34

Int – invece hanno mai espresso i loro sentimenti o bisogni?

(..)

Ins1 – sì (.) sì sì sì sì (.) sì io: ho penso di aver visto piangere un sacco di di: di ragazzini o: ragazzine soprattutto o l'ultimo ragazzo accolto marocchino con gli occhi comunque lucidi: sì e::m:: posso dire di sì si:: fa parte appunto di di questo clima in cui io non sono una vera insegnante: (.) e:: tra virgolette non sono una vera insegnante e: in cui appunto cerco di stabilire questo clima piuttosto:: rilassato e: si capita insomma e: che si siano molto:: che si siano aperti insomma (.) penso che sia una delle cose che accade più: più facilmente

Int – quindi hanno espresso: sentimenti di tristezza diciamo di disagio

Ins1 – sì sì sì sì

Ins2 – o di gioia anche di gioia

Estratto 35

Cioè: erano i casi dei disturbatori e:: che: ci sono e: ad esempio all'((nome centro aggregazione)) a: c'erano questi tre che (.) insomma erano abbastanza: irrequieti diciamo e quindi: sicuramente non è stato facile però lì è stato utile la presenza degli educatori (.) del cag che aiutavano conoscendoli e quindi anche avendo un'autorità differente da un'[esterno che arriva

[..]

Ma (.) tra i ragazzi:: notavi quelli sve- cioè potevi vedere quelli svegli, quelli che erano comunque presi in giro dagli altri (.) mi ricordo:: cioè un paio di ragazz(e) ad esempio al: proprio: all'((nome centro aggregazione)), (.) c'era questa ragazza un po': un po' grassa che: sembrava un maschio

[..]

E quindi:: m: insomma si vedono comunque quelle: quelle dinamiche di di (.) che ci sono in un gruppo di adolescenti e quindi c'è quello: togo e quello che viene comunque preso in giro. (.) Con noi secondo me c'è sempre stato abbastanza rispetto tranne appunto in questo caso forse dell'((nome centro aggregazione)) (.) che questi tre erano: abbastanza maleducati, soprattutto non riuscivano ad asco- (.) un problema di ascolto

Estratto 36

Io ho visto che nei miei nei: miei gruppi il fatto di avere (.) d- genitori che avessero già fatto il percorso, (.) è una ricchezza (.) perché: in qualche modo si fanno: loro stessi come facilitatori e: mi ricordo: un momento bellissimo credo nel primo incontro, in cui c'era una mamma credo ghanese, che ha parlato di una sua problematica nel senso che lei diceva che con la figlia aveva un rapporto meraviglioso le raccontava tutto, che però lei in classe non si trovava, non parlava con nessuno, allora quest'altra mamma che era una mamma

direi ucraina, che aveva avuto problemi simili, ormai aveva la figlia già al terzo anno la figlia era arrivata che parlava poco la lingua, mi ricordo benissimo che poi era andata lì di fianco si era messa si era accovacciata un po' vicino a lei poi la accarezzava poi raccontava, >cioè< (.) m:: quindi ho molto apprezzato anche questa modalità spontanea di aiuto: di aiuto: aiuto in chi aveva già: vissuto::m: magari situazioni simili e questa anche diciamo così solidarietà (..) e qual era la d- l'ho persa

Estratto 37

Ah dei conflitti (.) secondo me anche il fatto che magari ciascuno portasse qualcosa da mangiare:, alla fine:, una volta son stati i do- i docenti che hanno preparato un piccolo rinfresco, cioè era un clima naturalmente:: (.) forse giusto nei primi incontri d'accoglienza che:: m: in cui magari c'è il genitore che ha delle aspettative, ti porta dei problemi, però anche il fatto di conoscere la realtà e dire guarda tu hai questo problema parla con questa insegnante oppure (.) è come una sorta di orientamento in cui tu accogli il bisogno e poi l'orienti, te ne fai carico, (.) quindi si stemperano: anche le: (.) cioè io credo che una persona nella misura in cui si sente ascoltata, accolta:, orientata e sente che il suo m: problema è condiviso e non c'è né voglia di giudizio, ma voglia di collaborare, (.) almeno fino adesso::m: ha creato un clima molto costruttivo

Estratto 38

Io l'ho lasciata lì sbollire senza risponderle (.) a quello che lei mi stava dicendo, ho detto guarda fammici pensare un attimo (.) poi in realtà sono andata da F2 mi son confrontata e abbiamo preso una decisione (.) gliel'ho comunicata, chiaramente è il modo in cui poi tu instauri la comunicazione col ragazzo che ti fa o continuare con quello che è un conflitto anche se comunque di breve entità o: di piccola entità, oppure se te lo chiude. Io in quel caso lì ho parlato con F2, abbiamo trovato quel modo (.) per farla andare via capendo dov'era stato (.) diciamo così il problema e però poi dandole comunque un'altra opportunità quindi io per esempio le ho detto ok stavolta non canti però domani (.) vieni lo stesso, (.) ceniamo tutte insieme, se vuoi dai una mano a me ad organizzare le ragazze che salgono sul palco, e lei comunque era contenta lo stesso la prossima volta devi avere quello che hai avuto tutto l'anno cioè rigore e metodo ogni volta che ci sono le prove vieni, canti la tua canzone, però non mi saltare le prove quindi insomma lei è andata via:: capendo: dov'era stato:: e: il problema e non: (.) cioè abbiamo risolto il conflitto però comunque subito ecco una cosa importante è non lasciarlo anche soltanto a distanza di una settimana perché (.) tendono a farsi:: e:: (.) tanti problemi proprio paranoie

Estratto 39

Ins1 – sì di grossi momenti di conflittualità non: li ho avuti (.) può essere magari un'opposizione a: alla proposta, (.) e: o magari: insomma qualche bisticcio momentaneo ma cose: insomma: (.) di normale: routine scolastica ecco di bambini che magari: vivono insieme dalle sette e mezzo del mattino fino anche:

Int – in quei casi lì quando litigano tra di loro cioè (.) la risolvono tra di loro o: se cioè

Ins1 – sì insomma magari non si parlano per le due ore o: eh però: insomma non è mai stato niente di: di insormontabile o che abbiano bloccato il normale: (.) il normale svolgimento

Estratto 40

Int - e come vengono gestite queste situazioni: diciamo conflittuali?

Ins3 – quando sono fra i bimbi?

Int – eh

Ins3 – ah beh gli fai due urlacci e:: li li separi fisicamente dici adesso tu fai le tue cose tu fai le tue cose e:: e:: basta (.) ormai non dico neanche più se non la smetti ti porto in classe tanto a loro non gliene frega assolutamente niente cioè sei qui stai qui se vuoi partecipare all'attività partecipi, se no (.) e: ti metti:: nel tuo: angolino e fai le tue cose se non le vuoi fare però stai lì (.) aspettiamo la fine dell'ora (.) e quella vale come punizione

Che io:: feci capire apertamente che non mi piacevano i:: le le le loro diciamo:: (.) i come:: come si comportav- io l- la mancanza di rispetto che avevano gli uni nei confronti degli altri (.) e lo feci capire:: m::

s- prima arrabbiandomi quindi affrontando il ragazzo dicendo guarda che questo non non va bene non: e: (.) cioè con con nervosismo assolutamente, sempre va beh ovviamente tenendo a bada le parole, perché su quello sono: sono abbastanza – però lui capì molto che io ero ero arrivata al limite e che non tolleravo più: i suoi comportamenti (.) e m:: invece m: dopo mi mostrai mi mostrai molto s- distaccata nei loro confronti nei confronti del gruppo cioè feci capire che se continuavano a comportarsi in quel modo tra di loro, che non accettavo quindi la mancanza di rispetto gli uni nei confronti degli altri, (..) e loro videro che per qualche giorno comunque io ero la classica insegnante cioè andavo, facevo la lezioncina, e: e dopo un po'::: insomma si resero conto, chiesero scusa, e: (.) finì:: finì così insomma che:: (.) si resero conto del fatto che a me non piaceva (.) e:: quel quel tipo di comportamento (..) questo cioè videro la differenza nel:: - che io non:: - presi le le distanze insomma

Allora siccome non è così e io non lo intendo hh non lo intendo così, (.) io cerco di chiacchierare di parlare di: eccetera poi (.) se uno continua, soprattutto il livello alto no?, il livello basso non esiste cioè: loro vengono volentieri, ma il livello alto (.) e: dove ci son delle richieste più strutturate, anche da parte delle insegnanti di classe, (.) se uno viene lì per il gusto di dire vado lì e non faccio niente allora io dopo che gliel'ho detto, ridetto, ho parlato coi genitori eccetera, gli dico senti (.) il laboratorio non è obbligatorio quindi tu (.) non vuoi fare niente? (.) stai in classe (.) fai niente in classe perché qua non vieni a fare niente e allora è successo questo – uno un caso (.) due casi no due casi in: sei anni son successi (.) dove ho detto senti non ti serve venire qui non hai voglia, perdere delle ore non serve a nessuno, (e) (.) e ne abbiamo parlato con l'insegnante (??) ha detto va bene non c'è problema (0.2) ma se- cioè voglio dire ne- senza:: proprio – però rigido cioè dire tu tu vieni qui qualcosa lo devi imparare se no se vieni qui per perdere tempo qui non è il tuo posto

Estratto 41

Ins2 - ma sì sui comportamenti - no sulle idee no io: non mi permetto cioè (voglio dire) cioè se uno non non rispetta gli altri sì

Int – mh mh

Ins2 – ma se cioè (.) cioè bisogna che loro capiscano che sono venuti in Italia e che in Italia c'è anche un tipo di cultura diciamo no? (.) e: anche scolastica (.) che va rispettata cioè (.) come noi rispettiamo la loro cultura loro devono rispettare quindi rispettarsi tra di loro è fondamentale (.) e allora qui chiaramente – (.) ma a me non è mai successo devo dire (.) forse è successo più a lei insomma questo caso

Ins1 – ma è normale che (.) se mi: se un ragazzo si sente:: hh superiore, migliore ad un altro della sua età solo per provenienza è normale che: (.) penso che quell'idea sia sbagliata (.) poi da qui ad avere un rapporto diverso con lui no m: cioè ce ne passa no? E: va va contestualizzata anche la sua idea se poi dovesse mettere in atto dei comportamenti che allora:: valorizzano la sua tesi allora lì – però finché rimane un'idea (.) e finché e::m:: io faccio il possibile perché poi: tra di loro dopo: u- dopo un anno scolastico magari cambiano idea:, sì cioè però se io soltanto l'ascolto non non cambia ecco il rapporto che io: ho con lui (.) no perché insomma va:: capisco che::

Estratto 42

Int – ok e: in generale vi siete sentiti a vostro agio durante le attività?

Alcuni – sì

F? – tanto

Int – perché?

F4 – perché: il modo cioè il modo di parlare, il modo di coinvolgersi- e: il modo di coinvolgerci nelle negli argomenti, e: come: ci ponevano tipo le domande:, era tipo a me sembrava un modo amichevole cioè nel senso: noi siamo vostri amici, vogliamo: come se stessimo parlando tra amici infatti è stato quello il rapporto cioè:

F1 – infatti noi: ci sentivamo di più: esp- cioè di dire: tutto quello che ci passava per la mente di dirlo senza avere paura (.) comunque che: dicevamo qualcosa di sbagliato o altro,

M2 – cercando: cercando di far domande:

M3 – che abbian senso (?)

M2 – e anche le risposte che davamo cercavano di riflettere (.) tipo diciamo mettersi nei nostri panni

Estratto 43

Int – per quali motivi?

M3 – per – ops perché perché quando noi ci sbagliavamo ci aiutava sempre:, (.) oppure quando non capivamo una cosa ci aiutava, oppure non sapevi scrivere una cosa (.) t'aiutava ti di- ti faceva lo spelling della parola

M5 – ci ha aiutato a scrivere la parola cioè non come in classe a me è capitato due o tre volte di: ho chiesto alla maestra di scrivere una parola e poi si son messi tutti a ridere e prendevano non tutti qualche bambino e prendevano in giro

Estratto 44

Int – e:m: l'operatore ha cercato di favorire la vostra partecipazione?

F1 – sì in tutti i modi cioè ogni ogni incontro aveva qualcosa da: proporci, qualcosa da: da fare, comunque:

M1 – nessuno non faceva niente

F1 – eh sì

M1 – chiunque faceva qualcosa

F1 – anche magari i più timidi anche [magari chi

M1 - [anche chi non aveva fatto niente

F1- eh chi aveva più difficoltà a esprimersi faceva cioè:: entravano anche loro nel gruppo (.) perché ci faceva sentire a nostro agio

Int – ok e gli operatori hanno cercato di favorire la vostra partecipazione?

M2 – sì

F1 – sì

Int – in che modo?

M2 – sì sì

F1 – tipo:

F3 – ((a M2)) sì sì in che modo?

F1 – tipo: dicendo e tu cosa ne pensi del: -

M1 – infatti ci [(?)

M2 - [ci chiedevano (?)

((sovrapposizioni))

Int – se ho capito bene hanno favorito la partecipazione con le domande,

F1 – sì

Int – poi? Cos'è che dicevate voi?

F2 – dandoci: ruoli perché tipo c'erano gruppi e: giusto?

F1 – sì sì sì

F2- c'era quello che doveva parlare, quello che doveva scrivere, (.) e:

Estratto 45

Int – e: vi siete confrontati con lei? Avete detto la vostra: opinione?

M3 – anzi lei ha chiesto cosa cosa volete non è stata una che ha fa[ttto

M1 - [si ha detto cosa volete fare voi visto che era

de- che è una giornata dedicata a voi cosa volete fare?

M3 – non è stata una che ha detto: noi vogliamo far così (.) fate così e basta

Estratto 46

Int – ok e:m: tu non c'eri ti chiedo anche questo e: vi siete sentiti a vostro agio durante l'intervista con ((nome operatrice))?

F1 – sì perché anche il suo modo di: (.) di avvicinarsi: a noi di parlare con noi, un modo giovanile, gergo giovanile diciamo, come noi

Int – e quindi secondo te avete partecipato ha favorito la vostra partecipazione?

F1 – sì

Int – come?

(2)

F1 – magari (.) m: magari avevamo più voglia di: di: parlare con lei e di: partecipare all'intervista

Estratto 47

Int – ok vi siete confrontati con gli operatori?

Alcuni – sì

Int – in che modo?

M1 – dicendo la nostra opinione, e:

F1 – non avendo paura di: esprimere: (.) il nostro pensiero,

Int – mh mh

F1 – e:

M1 – perché non c'era una cosa giusta e una cosa sbagliata

Estratto 48

M1 – (?) alla fine del progetto, ci hanno messo in cerchio tipo e dovevamo: dire: il: cioè le nostre: (.) e:

F1 – quello delle [paure?

M1 - [le nostre emozioni, cosa portavamo a casa, e poi l'hanno detto cioè era un cerchio quindi l'hanno detto anche loro

F3 - cioè sì si facevano delle cose con loro quindi ci siamo confrontati (.) loro sapevano di noi e noi sapevamo di loro

Estratto 49

Int – quella secondo te è una differenza?

M5 – sì non è come la maestra ((nome insegnante alfabetizzatrice)) ce la spiega, poi la ripete di nuovo, infatti loro vanno avanti e quindi alla fine (.) o dice chiedete ai compagni o:ppure:

M1 – vai a copiare

Int – ma secondo te perché fanno così loro?

M5 – non lo so

(2)

M3 – forse devono andare in fretta boh

Int – e come mai devono andare in fretta?

M3 – e: (2) forse devono finire – dovevano fare una verifica: importante o: un test

Int – quindi secondo te hanno più: diciamo degli obblighi più: (.) diciamo più stretti da:

M3 – mh mh

Estratto 50

F2 – e non danno nessuno giu- giudizio

F1 – sì

Int – secondo te perché non danno nessun giudizio?

F2 – boh hh

Int - cioè a differenza degli insegnanti

F3 – perché l'insegnante deve [mettere il voto

M1 - [beh perché loro
M2 – forse non erano tenuti cioè a dare un giudizio

Estratto 51

Int – ok avete notato delle differenze tra il rapporto che avete avuto con gli operatori e quello che avete con i vostri insegnanti?

Alcuni - sì

F2 – molto differente

Int – cioè?

F2 – cioè con gli insegnanti non puoi aprirti in quel modo:: e dare la tua opinione perché comunque: [potrebbe essere: sbagliata

M1 – [no guarda che puoi (.) puoi [però (?) non ci riesci, sei timido, allora hai paura,

F? - [puoi però non ci riesci

F2 – perché: (.) hai paura di sbagliare

M1 – invece loro si sono presentati in un altro modo

F1 – sì

M1 – quindi:

F1 – sì sono presentati come: tra virgolette nostri amici nostri amici quindi avevamo più: avevamo più voglia di confidarci con loro che: piuttosto che con i prof

Estratto 52

Int – ok e: c'è qualcosa che invece non vi è piaciuto? Vi ha dato fastidio nel modo in cui hanno condotto l'intervento?

F3 – magari era meglio se non c'era la prof

Int – perché c'erano i prof?

Alcuni – sì

F3 - cioè c'era il prof dell'era che c'era in quel momento

Int – e interveniva anche:

F3 – sì partecipava

F2- alcuni

F3 – alcuni ad esempio la nostra coordinatrice

F1 – sì

F3 – partecipava

F2 – giocava con noi invece altri stavano lì così cioè

F1 – che guardavano (non) parlavano però a volte invece erano fuori quindi non entravano neanche

Estratto 53

M3 – non ci è piaciuto (..) [quando:

M1 - [a me è piaciuto tutto

M2 – anche a me

M4 – anche a me

M3 – quando: la maestra quando noi facevamo tipo delle cose non molto belle ci sgridava o: [faceva:

M5 - [eh certo micca

dobbiamo giocare tutto il tempo là tutto il tempo

M3 – no non stavamo giocando perché io ridevo con lui ((indica M1)) e allora la maestra ci ha sgridati

M5 – eh faccio per dire (?)

M3 – perché dovevamo fa- dovevamo essere attenti (.) che non eravamo attenti e ci perdevamo dei pezzi e non sapevamo delle cose

Estratto 54

Int – e in generale come vi siete sentiti a vostro agio durante tutto il laboratorio?

Alcuni – sì

F3 – all’inizio eravamo: magari un po’ più timidi (.) perché: da mettere seduti in cerchio, dire il tuo nome, dire qualcosa

Int – mh mh

F3 – poi abbiamo: già preso: cioè ci siamo sentiti meglio e (?)

M2 – sì magari più confidenza cioè (.) man mano che si facevano delle lezioni

Int – ma secondo voi perché vi sentivate a vostro agio durante il laboratorio?

F3 – perché ci davano: la fiducia

F2 – ci facevano sentire così poi dato che tutti comunque dovevamo dire: qualcosa quindi sapevi che dopo te c’era l’altro e quindi dicevi va beh se [ce la fa lui posso farcela anch’io

Estratto 55

Int – avete partecipato?

Alcuni – sì

Int – in che modo?

M3 – ascoltando e::

M4 – e stare zitti hh

M3 – ascoltando

Int – ma anche parlando o solo ascoltando?

M3 – a: sì anche parlando

Int – tipo?

M3 – tipo:: io io (.) ho ascoltato bene una parola poi: m: in un certo caso nell’ultima parola non la capisco e lo chiedo alla maestra (.) la maestra sottovoce la ripete o: (..) o ferma tutti e: ripetia- ripetiamo tutti insieme

Estratto 56

Int – e: siete riusciti a partecipare come volevate? E se sì come?

M1 – sì

F1 – avrei preferito: più incontri (.) perché: m: perché giusto alla fine stavamo proprio: sul più bello tra virgolette cioè eravamo sul più bello perché: e: tutta proprio tutta la classe senza nessuno escluso, partecipava, anche nei: in gruppo, quando facevano i gruppi, partecipavamo partecipavamo di più, e: quindi: sono stati pochi gli incontri cioè ce ne volevano un po’ di più

Int – mh mh (..) ma: avete sempre espresso le opinioni, i sentimenti, le proposte: oppure siete rimasti anche in silenzio a volte?

M1 – io ho sempre espresso la mia opinione

F1- anch’io sempre

F4 – sì (.) ma magari anche i più timidi a volte venivano cioè e: non avevano voglia di rispondere però noi: cioè cercavamo di: (.) di integrarli nel: nel gruppo

M1 – anche se magari c’avevo da dire una cosa sbagliata, però per me era giusta, (.) io la dicevo lo stesso

Int – mh mh

M1 – comunque era la mia opinione (.) volevo confrontarmi con gli altri (.) (?)

Estratto 57

Int – ma quindi c’è qualcuno che ha partecipato di più e qualcuno: cioè c’è stata una differenza?

Alcuni – sì

F1 –sì quello sì perché: ci sono stati alcuni che hanno partecipato fin da subito che si son sentite sentiti subito parte del gruppo

Int – come mai secondo te?

M1 – no [è: una (divisione) che c’è nella nostra classe

F1 - [secondo me sì secondo me [cioè è anche il carattere devi avere anche un carattere che comunque vuoi aprirti (.) a nuove esperienze, e anche secondo me dipende anche da quello

M1 - [è una (divisione)

Int – mh mh

F1 – però comunque: alla fine han partecipato: alla fine degli incontri, che purtroppo era finito, però (.) hanno partecipato tutti

Int – ma perché secondo te alla fine invece anche quelli più timidi si sono un po' aperti?

F1 – perché ci vuole tempo perché ci vuole tempo comunque per fare:: per fare integrare: nel gruppo le persone più timide, magari quelle che hanno paura: ad esprimere la propria opinione, ci vuole un po' di più di tempo però comunque ce l'abbiamo - cioè loro ce l'hanno fatta

Estratto 58

M1 – direi che: cioè alla fine siamo usciti con uno (doveva) fare una cosa (.) [dunque:

M2 - [sì

M1 – il livello di partecipazione - cioè visto che l'evento è stato realizzato diciamo che [tutti hanno partecipato

M3 – [eh ((dopo)) e anche secondo me la la: facilità che: è stata è successa - il discorso che comunque sia uno doveva creare quello che era il suo mondo (.) quello che ha facilitato (.) se fosse secondo me stato (.) un unico progetto di tutti secondo me sarebbe stato più complesso

Estratto 59

F3 – quando c'era [da fare dei lavori di gruppo sì (.) quando c'erano da fare dei lavori di gruppo in cui dovevamo tipo c'erano dei gruppi diversi sì ci confrontavamo
[((sovrapposizione))

Int – e lì come vi: come parlavate tra di voi? (..) cioè fatemi degli esempi

F3 – em:

Int – come facevate a discutere?

F3 - cioè ci davamo dei ruoli e: parla[vamo

M2 - [ma c'era un argomento e: ognuno cioè diceva come la pensava

F3 –poi è arri[vato

Int - [ognuno a turno?

F1 – sì a volte sì [o se no anche tutti insieme

F3 – [sì

F1 - hh

F2 – sì dipende

F1 – dipende

F3 – dipende dalla giornata

Int – quindi dipende da chi era dentro quel gruppo lì?

M2 – sì

F3 – sì

Estratto 60

Int – e:m: l'operatore vi ha aiutato a confrontarvi tra di voi anche?

F1 – sì

Int – come?

M1 – veniva nel gruppo

Int – veniva nei gruppi?

F1 – sì ci hanno anche aiutato a: comunque affrontare il gruppo comunque:

M1 – come lavorare [insieme

F1 - [sì come lavorare insieme,

M1 – come gestire la c-

Int – sì sì continua pure controllo solo – ((controlla la videocamera))

F1 – come gestire la situazione, comunque dicevano che: niente è sbagliato se tu hai un'opinione, puoi dirla liberamente e: non devi essere attaccato perché la tua opinione è quella lì

Int – mh mh

F1 – puoi essere non a- cioè puoi essere anche non d'accordo però comunque devi: rispettarla quindi ci hanno aiutato a:d affrontare meglio queste (.) questi gruppi

Int – invece durante? Mentre magari vi confrontavate tra di voi così: venivano loro nel gruppo?

M1 – poco

F1- poco volevano far fare a noi

Int – ok

M1 – ci davano dei consigli ma poi ci lasciavano fare

Estratto 61

Int – e:m e l'operatore vi ha aiutato a confrontarvi tra di voi cioè intervenivano magari quando eravate nel gruppo e parlavate?

F2 – ma poco per: più che altro passavano

F3 – passavano (a controllare)

M2 –e davano delle indicazioni

M1 - cioè davano sì

F2 – guardavano cosa stavamo facendo , sì perché –

Estratto 62

F1 – sì a volte ci sono stati dei comunque dei problemi comunque la difficoltà di parlare, di confrontarci, perché non sempre: siamo in tanti siamo tipo 28 nella classe, è difficile: confrontarsi con ognuno perché ognuno ha un'opinione diversa quindi: (.) è stato difficile però grazie a loro un po' (.) siamo migliorati diciamo

Estratto 63

M2 – era la terza volta non era la prima volta era anche la terza volta che incontravamo però essendo (?) abbiamo cercato di capirci tutti quanti (.) e: abbiamo: era più facile perché ognuno doveva capire l'altro così: per (?) lo spirito dell'associazionismo (?)

Estratto 64

F1 – ma tipo nell'ultimo nell'ultimo sì tipo che quando eravamo in cerchio dovevamo dire la cosa che: ci ha: ferito di più

F3 – sì

F1 - cioè alcuni non è che: sono riusciti proprio a dire le cose direttamente

F3 – mh

F1 – altri invece:

F3 – sì

F2 – dipende sempre dalla personalità di una persona

Int – in quel caso l'operatore cos'ha fatto?

F3 – ha: cercato di aiutarci a: esprimerci poi c'era chi voleva parlare quindi ha cercato di parlare

Int – quindi ha lasciato libero chi non voleva

F3 – sì

M2 – sì

Int – parlare di non parlare e ha cercato invece però di far esprimere tutti?

Estratto 65

Int- e invece proprio conflitti tra di voi?

F1- litigi?

Int – sì

F1 – litigi::

Int – tipo due persone la pensano diversamente su una cosa e si sono un po' scontrate

F1 – ci sono stati dei cioè ci sono dei battibecchi cioè tra “no non è vero” “sì è vero”, però
 F2 – comunque non esageratamente
 F1 – non esageratamente
 Int – come sono stati:: gestite queste situazioni? cioè è intervenuto l’operatore, l’avete risolta tra di voi?
 F1 – no l’abbiamo risolto noi
 Int – ma come l’avete risolto?
 M1 – spiegandolo
 F4 – nel senso che ognuno parla: parla a turno cioè si parlava a turno, e comunque ognuno riusciva ad esprimere la sua nel senso a lei va bene una cosa, a me non va bene, lei continua a dire che non va be- cioè che va bene quindi: nel senso siamo riusciti a gestire tra di noi
 F1 – sì perché ci hanno insegnato [comunque a confrontarci
 M1 – [(?) spiegava comunque perché diceva quella cosa
 F1 – sì
 M1 – quindi alla fine si risolveva (.) non si faceva un gran casino

Estratto 66

M5 – all’inizio all’inizio con i compagni non parlavo neanche un po’
 M3 – (?)
 M5 – perché non li conoscevo e avevo paura che mi sbagliavo a dire delle cose
 Int – anche qui in laboratorio?
 M5 – in laboratorio no
 Int – non avevi paura di:
 M5 – no
 Int – ok come mai?
 M5 – perché dall’inizio la ma- perché non parlavo troppo anzi parlavo poco (.) e: poi la maestra mi aiutava a volte e quindi e:: e:: e quindi ho imparato a parlare meglio adesso
 Int – ma come mai qua in laboratorio non ti vergognavi? (.) secondo te
 [..]
 M1 – forse c’erano degli amici non v- non non dicono che hai sbagliato una cosa e

Estratto 67

F1 - durante le attività (.) parli più di cose tue e magari gli altri ti ascoltano di più perché magari è una cosa seria, poi cercano di capirti, e dopo poi salta fuori che::
 Op – mh
 F1 - è successa una cosa quasi uguale a loro.

F1 – eravamo:: più uniti (.) perché-
 F4 - -durante?
 F1 – sì
 M1 – durante l’attività
 F4 – perché comunque durante l’attività abbiamo cercato di creare questo gruppo classe nel senso che eravamo tutti insieme, si parlava: ognuno con tutti e non io parlo con lei perché lei è mia amica, e lui parla con lui perché lui è suo amico, e:
 F1 – anche perché comunque nelle attività: che abbiamo fatto nel progetto Mosaico, abbiamo avuto più tempo (.) per parlare tra di noi mentre in classe: non abbiamo tempo comunque per confrontarci (.) [di:
 M1 - [poi in classe siamo in gruppi da dieci [cioè uno lì (.) uno là
 F1 - [cioè sì sì perché comunque non riusciamo a: a fare un unico gruppo (.) invece loro comunque bene o male un po’ ci riuscivano
 F2 – oppure qualcuno ci prova a:: ad entrarci in un gruppo però loro non rispondono

F3 – durante il laboratorio eravamo più uniti
 Int – come mai?

F3 – perché facevamo più: attività: proprio insieme non: separati:, ognuno per conto suo:, [(?)
F2 – [sì perché noi
come classe siamo una classe molto::: (.) divisa in [gruppi diciamo
M1 - [sparpagliata
F1 – sì sì
F2 – c'è un gruppo di là, un gruppo di là, un gruppo dietro
Int – mh mh
F2 – e invece lì eravamo tutti insieme [parlavamo delle stesse cose,
F3 - [perché ci scombinavano
F2 – ci mischiavano loro, cioè sì
F1 – abbiamo imparato a conoscerci perché: ci sono ragazze nuove e allora in questo progetto: ci siamo
avvicinati molto

Capitolo 4

Estratto 1 (laboratorio 4)

1. Op – facciamo una cosa (.) se vuoi (.) io ti do questo visto che tu sei uno dei tecnici audio, ti do il file audio (.) te lo ascolti, e inizi a selezionare le sequenze audio (.) ok? Quindi le varie risposte
2. (.)
3. M1 – ah ok ma te le hai già messe qui
4. (.)
5. Op – non tutte lo fai su un foglio è meglio se lo fai su un foglio [(?)
6. M1 - [sono quelle di M.
7. (2)
8. Op – o b e: no m: I.?
9. M1 – eh sì
10. (..)
11. Op – e: direi questa la lasciamo lo stesso però scrivi qua
12. M1 – quella di L. ((cognome))
13. Op – sì scrivi qua la sequenza cioè (.) scrivi la domanda e la sequenza (.) qui scrivi L. L.- no L. ((cognome)) c'è già mettì e: qual era quello che ti avevo dato lì? E:

Estratto 2 (laboratorio 1, incontro 1)

1. Op – quindi ognuno prende un foglio e i pennarelli che vuole, i colori che vuole, le penne che vuole ((sistema i colori per terra)) e dovete disegnare un oggetto (.) che vi rappresenta con cui vi presentate
2. F1 – anche un animale va bene?
3. Op – sì anche un animale (.) prego (.) anc- qui ci sono anche penne – non so quali – quante andranno (.) prego prego
4. ((i ragazzi disegnano))
5. F2 – Op può essere una cosa (.) molteplice?
6. Op – sì cioè molteplice –
7. F2 – nel senso che io scrivo delle parole
8. Op – m::
9. F2 – che mi rappresentano. Un disegno –
10. Op – no fai un disegno esprimiti
11. F2 – hh
12. Op – hh (.) poi dopo lo spieghi con le parole però::
13. (1)
14. F2 – neanche degli ideogrammi?
15. (.)
16. Op – ma va! Hh
17. (.)
18. F2 – son disegni!
19. Op – va bene
20. ((i ragazzi disegnano))
21. Op – l'hai fatto te? (.) sei riuscita? ((a F3))

22. F3 – sì::
23. Op – vuoi partire tu?
24. (2)
25. F3 - cioè partire però senza disegno
26. (.)
27. M3 – no:
28. Op – no: da quello devi partire

Estratto 3 (laboratorio 2, incontro 2)

1. Op – allora non so quanto abbiate avuto la sensazione di non essere attivi nelle altre sere ma per oggi sarete ancora più attivi no? Tanto per dire che protagonismo c'è oltretutto noi abbiamo questa (.) buona possibilità di avere un incontro qui in diretta tra genitori, insegnanti e ragazzi non ce la possiamo: perdere per cui e:: consiste in questo em:: vi dividerete in gruppi ed ho già in testa quali gruppi nel senso che facciamo un gruppo di ragazzi quindi i ragazzi saranno di là, un gruppo di insegnanti gli insegnanti fanno, e due gruppi di genitori (.) vi diamo due fogliettini a gruppo, bianchi, mh? Bianchi e voi fate una domanda e ognuno fa una domanda (.) che vi viene in me- cosa chiederei a un ragazzo cosa chiederei a un insegnante ok? Quindi ogni gruppo fa una domanda all'altro tipo di identità che c'è in questo ok? Vi diamo pochissimo tempo per fare questo una domanda riguarda l'adolescenza, riguarda le regole, riguarda quello che succede, riguarda il tuo ruolo e il mio, riguarda (.) una domanda su queste problematiche che abbiamo affrontato in queste:: serate. (.) Li raccogliamo no? Io ho preparato delle altre domande più insidiose non so se sono più insidiose (?) dopo dopo le confrontiamo vi do al mittente cioè a chi al gruppo a cui è stata inviata la domanda fatta dall'altro, e sarà probabilmente scritta a biro, mentre la mia è scritta in stampato e vi do due delle mie quindi ogni gruppo avrà quattro domande (.) mh? Le mie vengono da i ragionamenti che sono stati fatti da gli obiettivi che avevate, e: ho cercato di tradurre facendo delle problematiche, e: legate (?) che mi son stati (?) per cui le due domande costruite, e le due domande dirette (.) siete in gruppo quindi ques- questa cosa qui avverrà in cinque minuti perché io do un tempo molto breve per formulare una domanda a gruppo, a quel punto avete quattro domande eh? Rovate a rispondere, vi confrontate su queste, vi do di nuovo pochissimo tempo, massimo venti minuti perché poi torniamo in plenaria e le domande più problematiche le vediamo tutti insieme (.) cioè io provo a aiutarvi poi mi dite dove vi siete inceppati, dove magari il gruppo non era d'accordo, e questa diventa un po' la domanda selezionata una per gruppo mettiamo, che ci permette di riflettere è chiaro? L'interazione qui? Una cosa la fate voi, una cosa ve la do io, una discussione in gruppo,
2. Ins1? – mh mh
3. Op – questo serve sempre a – stiamo rispondendo a più bisogni uno è quello di confrontare le diverse idee tra punti di vista diversi no? Che sono insegnanti, genitori e ragazzi, due è quello di permettere a voi di fare domande, tre è quella di permettere a tutti di parlare perché siete in gruppo di cinque o sei in qualche modo ognuno ci mette il suo poi quando veniamo in plenaria parlano sempre quelli che parlano in plenaria perché è così la storia no? Però tutti in qualche modo hanno contribuito a decidere quale domanda vi interessa di più, e fa già parte del del lavoro chiaro? Le ore sono?

Estratto 4 (laboratorio 6, incontro 1).

1. Op1: (bene così), bravo! Ok, allora (.) dunque, io ora vi vorrei scrivere alla lavagna delle idee che però devono venire da voi, perché (.) noi abbiamo 6 incontri, a partire da oggi, e la finalità di questo laboratorio è (.) lavorare sulle nostre, sulle vostre emozioni, riuscire a darvi gli strumenti per trovare la strada, per tirare fuori queste emozioni, belle o brutte che siano, ed elaborare un prodotto finale, prodotto finale che non so bene cosa sarà perché dipende da voi ma che concorrerà a questo ((prende un volantino)), che è un concorso, indetto dal comune di Modena, che praticamente (.) deve avere delle caratteristiche, che sono: prima, in primo, includere il tema dell'intercultura, quindi per esempio la vostra scuola insieme a tante altre di Modena è una di quelle scuole in cui più culture (vivono) contemporaneamente, in uno stesso luogo, e (vivono bene) (..) quindi ci deve avere questo tratto e il secondo è quello appunto dell'emotività, l'emozione:: poi si può lavorare su una, su due, su tutte: le emozioni, su quello che ci mettiamo d'accordo (..) chiaramente è uno scenario che (?) quindi

- io non vi do degli indizi, nel senso che non dobbiamo fare un video, non dobbiamo fare una canzone, non dobbiamo fare:: (.) non so, una poesia::: o chissà cosa (.) Volevo proprio sapere da voi quello che vi viene in mente, quindi confrontarci tutti insieme e cercare di tirare fuori un prodotto che venga da:: dalle vostre menti, da quello che sono i vostri bisogni e le vostre idee (..) Poi tutto nei limiti del possibile si può realizzare (.) Nel senso, se volete fare un video che parli di determinate cose, mi organizzo e facciamo un video (.) chi non vuol cantare, non canterà (.) questo ve lo dico già (..) adesso e:: chi si vergogna::: deciderà se vuol continuare a vergognarsi oppure no. Io non forzerò mai nessuno, questa è una cosa che l'ho sempre detta e la continuerò a dire – Che dite, ce l'avete qualche idea? (3) (?) video, (?)
2. (3) ((si porta dietro alla cattedra, aspettando))
 3. Op1: C'è qualcuno di voi che scrive canzoni, le canzoni, le poesie?
 4. ((F8 alza la mano))
 5. Op1: canzoni o poesie, scrivi?
 6. F8: tutte e due
 7. (4)
 8. Op1: oppure? Che fareste voi? (4) (?) per vincere questo concorso?
 9. F2: ma il concorso:: in che cosa consiste?
 10. Op1: praticamente va inviato entro una data:: ((alzandosi per prendere il volantino)), vi dico esattamente quand'è (.) un prodotto, un elaborato che sia:: qualsiasi cosa, anche un cartellone, qualsiasi cosa che comunque (integri) questi due temi che io vi ho detto. Col fatto che noi facciamo un laboratorio musicale, (mi piacerebbe appunto) che ci fosse appunto la musica (..) e quindi esprimere, magari, il lato emotivo di (?) questo concorso attraverso la musica e::: quello che è (?) la data è il quindici maggio, quindi noi per il quindici maggio dobbiamo mandare il materiale. Per esempio se facciamo un video, noi gli mandiamo un video (..) a quel punto, poi loro devono visionare tutti i prodotti che hanno ricevuto, poi:: diranno chi è il vincitore, i vincitori perché mi sa che – sì, ai primi tre classificati darà dei premi che attualmente non so –
 11. Op3: sono dei buoni spesa –
 12. Op1: dei buoni spesa
 13. Op3: sono tre categorie, tre categorie a cui concorrere, (.) (due) per età, quindi poi noi – se questo gruppo perché comunque (..) è abbastanza omogeneo come età:: presenterà:: il prodotto:: nella categoria:: -
 14. Op1: (?) i premi, (sono la prima cosa che mi chiedono)?
 15. Op3: sì, sì sono buoni spesa, sono quelli del comune
 16. Op1: ok, quindi –
 17. Op3: cioè il primo::, il primo premio:: sono::, credo, circa 100€ in buoni spesa (0,4) poi dopo, via via –
 18. Op1: ok, perfetto – Quindi, dai, che vi viene in mente? Che vorreste fare?

Estratto 5 (laboratorio 6, incontro 5).

1. Op1: quando vuoi –
2. F2: ((30 canta))
3. Op1: ((fa un gesto per indicare “così così”)) la parte in fondo la rifacciamo (..) allora, fanne un'altra – fammi solo la parte:: (..) iniziale
4. (6)
5. Op?: quando vuoi
6. Op1: aspetta:: rifammela sentire ((riascolta l'inizio della registrazione)) è troppo alto (?) nella stanza (?) devo toglierlo perché c'è un (?) che mi entra – ((si lamenta del rumore di sottofondo che c'è nella stanza e cambia un'impostazione del microfono))(5) aspetta! (..) vai –
7. F2: ((13 canta))
8. Op1: ((alza una mano per fermare F2)) lo faccio in due parti (anche lei) così ti viene – più pulito (5) adesso senti la tua voce, eh (.) (?) domanda (9) ((fa un cenno con la testa per segnalare di ripartire a cantare))
9. F2: ((6 canta))
10. Op1: ((la ferma con la mano)) (3) mi hai cambiato tonalità (..) (te lo) rimando da capo (?)

11. F2: ((30 canta sottovoce il pezzo iniziale e a voce normale la seconda parte da registrare))
12. Op1: la parte finale la rifacciamo (?) (20) ((riascolta la registrazione)) troppo vicino ((la registrazione è distorta probabilmente perché il microfono era troppo vicino)) (fai) in una parte unica, eh (...) tienimelo qua, così ((intendendo il microfono che ha in mano F7; poi annuisce per dare il via a F2))
13. F2: ((30 canta))
14. Op1: allora, ti chiedo un ultimo sforzo (.) di rifarmela ma più lenta ((accenna la melodia)), ok?
15. F2: anche la seconda parte, lenta?
16. Op1: tutta uguale, tutta lenta
17. F2: ((canta))
18. Op1: non mi abbassare la voce però, fammela sempre bella – anche se è lenta, sempre bella (corposa)

Estratto 6 (laboratorio 4)

1. M2 – (?)
2. Op – questa qui che stai facendo è un'operazione (?) (.) tu stai aggiungendo un parametro un valore ok?
3. M2 – sì
4. Op - cioè di base te c'hai un segnale ok? Quando te ci vai a lavorare qua, se te vai sotto perché stai sottraendo al segnale sotto la gamma di frequenza la,
5. M2 – sì,
6. Op – te vai sopra
7. M2 – no io dico qua
8. (.)
9. Op – e::
10. M2 - cioè perché sono indicati:: negativamente cioè
11. (.)
12. Op – perché (.) e:: come lo spiego? E: cioè (.) lo stesso anche questa è una è: un è un parametro di misu- cioè nel senso (.) i decibel è la pressione sonora
13. M2 – sì
14. (.)
15. Op – e che si misura (da) distanza (a distanza) quindi (?) a che distanza stai se tu hai un ricevitore da (?) cioè quindi te c'hai (.) una banda passante per dove c'è un massimo sotto il quale satura quindi se (.) quindi se la banda passante al massimo (è impostata allo zero), sulle operazioni di genere (?) o di altro tipo, oscilli tra un valore positivo e uno negativo i decibel perché (?)
16. M2 – ok
17. Op – quindi cioè: (.) lì te sai che vai di x decibel al di sotto del massimo possibile però il massimo possibile quanto è non lo sai è semplicemente (.) (cos'è?) niente rispetto a: quello – e su su tutte (.) le componenti fisiche, e:: (?) un mixer audio come quello che abbiamo usato qua per esempio lo stesso trovi lo stesso discorso cioè e: tutte le cose in cui c'è un valore che va al di sopra di zero decibel vuol dire che puoi fare con quel potenziometro (c'è uno stadio di amplificazione) cioè amplificare proprio elettronicamente e:: il voltaggio del segnale (2) questo non lo so

Estratto 7 (laboratorio 5)

1. Op – ci sono fotografi che magari son dei ritrattisti (.) che sono puntati proprio solo sul ritratto il ritratto è molto molto importante eh? E è una cosa molto difficile da fare
2. F1 – mh mh
3. Op – se vuoi ti posso fare delle copie del corso del libro di fotografia della enciclopedia che: (.) quella che abbiamo usato noi
4. F1 – sì
5. Op – lì: m: ti insegna molto le luci, le ombre,
6. F1 – mh mh

7. Op – e come usare anche: magari sì ok: (?) però lo stesso puoi utilizzarlo all'esterno (.) gli orari del sole, quando fotografi di giorno,
8. F1 – sì
9. Op – il sole cambia quindi magari stai facendo una foto ti (.) fai una pausa perché boh qualsiasi motivo dopo un'ora ritorni la luce è diversa ti devi spostare (..) capito?
10. F1 – mh mh
11. Op – quindi sì stai fotografando qualsiasi cosa
12. F1 – sì
13. Op – ((annuisce)) hh
14. F1 – però dicono che son fissata con la natura, gli alberi:
15. (..)
16. Op - la natura è molto importante perché cambia spesso
17. F1 – mh mh
18. Op – nel senso che: essendo che evolve in maniera: sia (?) il sole cambia, nuvole, (.) passa un uccellino e magari stavi facendo la foto a un bruco c'è l'uccellino e lo mangia, (.) è:: così in più con le stagioni e tutto quanto vedi proprio l'(evoluzione della vita) (.) è:: ci sono tanti tanti tanti fotografi (.) Ansel Adams quello che abbiamo visto all'inizio
19. F1 – mh

Estratto 8 (laboratorio 2, incontro 1)

1. Op2 – e: infine al settimo posto i genitori di Laura superficiali, menefreghisti e irresponsabili
2. (2)
3. M4 – questo [è detto da chi?
4. Op1 [questo detto dai ragazzi eh?
5. M4 – (??) studenti?
6. Op – sì
7. M4 – sono i due aspetti eh? Vogl[iono l'attenzione ma non vogliono la punizione
8. Op1 - [sì l'avrei – allora l'avrei giurata che era così a parte che
9. M4 – vogliono l'attenzione forte però allo stesso tempo vogliono gli piace anche il collare il guinzaglio lungo
10. Op1 – però i genitori di Laura che sono quelli eh? Sono stati messi all'ultimo posto
11. Op2 – sì
12. ((interruzione video))
13. Op1 – la cosa interessante di questo gioco di questo lavoro è come voi avevate tutti idee diverse se voi riguardate la vostra graduatoria non è micca questa eh? Questo è frutto del lavoro di gruppo, però allo stesso tempo il lavoro di gruppo produce un frutto simile (.) cioè voi nei gruppi sintetizzando e facendo anche una bella fatica, ma poi viene fuori nella sintesi, delle cose assolutamente analoghe e quindi è il pens- è il frutto di un lavoro di pensiero dove l'allenatrice ha i suoi motivi per essere qua, dove a un certo punto il professore di italiano che è visto come a scuola quella più professore vicino non poteva far altro non poteva essere più vicina rispetto all'allenatrice mentre quello di matematica ha sbagliato, no? E quindi su questo siete tutti d'accordo, e poi ci sono le due posizioni tra dei dei genitori e uno troppo permissivo e l'altro troppo, che possono ai genitori creare questa differenza nei ragazzi no (.) i ragazzi hanno le idee chiare (.) il genitore è meglio che ci sia poi io combatto, e poi han dato della matura a Paola che speriamo che lo sia nel senso che viene vista come matura

Estratto 9 (laboratorio 1, incontro 4)

1. Op - ha incoraggia- cioè tipo il maestro ha incoraggiato J. a fare a colorare?
2. (3)
3. F? – [(?)
4. M? – [no no
5. Op – non l'ha incoraggiato tanto (.) cioè gli ha detto lo devi fare (.) invece nel secondo caso
6. (.)

7. F4 – era più un tentativo di appassionarli in modo che poi loro lo facessero senza: (.) de- cioè senza trovarlo troppo peso o: cose così insomma
8. Op – esatto è proprio la: l’approccio che è diverso
9. F4 – mh
10. M? – mh mh
11. Op – nel: tra: tra uno e l’altro ce: uno motiva quindi un po’ quello che abbiamo detto: ieri no? Accompagna, motiva, e parla anche al singolo e: che magari può avere più paura però facendogli vedere le sue paure e affrontare le sue paure (.) l’altro invece (.) glielo fa fare, gli fa saltare la ricreazione, quindi mentre tutti gli altri sono fuori, probabilmente J. fra due anni non avrà più voglia di andare a scuola perché se incontrerà hh sempre maestri di questo tipo chiaramente o: la voglia di andare a scuola non: non ce l’avrà perché è una costrizione senza fargli capire il perché gli dice che deve farlo, che deve farlo, se l’ha fatto, se l’ha fatto, ma non gli chiede niente e quindi: insomma giusto per farvi: vedere due modalità diverse.

Estratto 10 (laboratorio 6, incontro 3)

1. Op1: allora, adesso facciamo una cosa divertente: allora, voi fate (.) tipo::: vediamo::, con l’intensità (.) proviamo a fare un lavoro di intensità (.) cos’è l’intensità (.) quando si canta? Avete sentito l’altra volta, a parte F17 che non c’era, la vostra compagna ((F12)) che ha cantato *Alleluia* (.) avete sentito come la cantava, perché dava quell’emotività?
2. F7: perché usava un tono tipo: ((emette un suono)) cioè, faceva atmosfera
3. Op1: ecco, quell’atmosfera lì si fa soltanto quando si riesce a modulare la voce (.) la voce non è un: ((intona No one)) tutto uguale, ci vuole::: devi sapere (?) e lei ((F12)) è stata bravissima a fare questa cosa, che è il motivo per cui l’altra volta vi ha dato un certo (.) a quell’altra brividi, quella (piangeva) lucciconi, la prof è venuta dentro a farti i complimenti
4. F2: una è morta –
5. (HHHHHHHHH; sovrapposizioni)
6. Op1: Quindi noi dobbiamo riuscire a fare questa cosa, dobbiamo riuscire a calibrare la voce perché la voce (.) va usata bene, va saputa usare (.) quindi (.) proviamo un po’ a vedere: chi di voi sa dare la dinamica (.) non la dinamica, ma proprio un tipo di intensità diversa ad una nota? Tipo, se io vi dico la nota è “a:::” com’è che si fa (.) a dare un’intensità diversa?
7. (sovrapposizioni)
8. F11: cioè la facciamo più alta o più bassa
9. Op1: (legandola) come si fa? Proviamo a legare -
10. ((F11 prova a cantare))
11. Op1: senza cambiare? No, te mi hai cambiato la nota (.) invece con la stessa nota (.) se io voglio fare tipo un ((intona “a” con intensità diversa)) non cambio la nota, rimane sempre la stessa. Prova un po’ ((riferito a F12)) hai capito quello che -, forse mi sono spiegata male (.) la stessa nota, però (.) partire con intensità più bassa fino ad arrivare all’intensità più alta, o viceversa (?)
12. F12: tipo “do-re-mi-fa-sol-la-si-do”?
13. Op1: no, quella è proprio la scala. Tipo ((intona “a”)) è questa l’intensità, nel senso che tu parti piano piano piano e poi arrivi che invece (?) Provate un po’, una alla volta – avete capito?
14. F7: no, neanche io ho capito bene
15. Op: ((intona di nuovo “a”)) come quando parlo piano poi dopo alzo la voce ed infine urlo, è così

Estratto 11 (laboratorio 3, incontro 1)

1. Op: e: m:: ascoltiamo: due queste due ragazze che ci raccontano un po’ che scuola hanno fatto, che cosa hanno fatto:: e °quello che vorranno dirci°
2. Tf1: allora io ho fatto:: ho fatto le elementari, medie a ((nome della città)) provincia di ((nome della città)) (.) e poi alle superiori:: inizialmente: ho fatto il professionale, poi non mi trovavo bene ho cambiato scuola ho fatto ragioneria (.) e devo dire che mi sono trovata all’inizio non tanto bene facendo il cambiamento da una classe all’altra e quindi il primo semestre era un po’ difficile: conoscere e:: i compagni di classe: poi dopo:: gli insegnanti e: invece gli altri anni sono stati:: abbastanza belli ecco ho un bel ricordo nel senso che:: ecco lo rifarei se potessi tornare indietro::

le superiori le: le rifarei (.) e:: le mie esperienze:: poi mi sono diplomata m:: con cento su cento e: poi e:: ho fatto: un anno di:: (.) poi non sapevo cosa fare dopo le superiori ero molto indecisa inizialmente volevo fare il dentista poi ho fatto:: per accedere a certe facoltà ci sono i test d'ingresso ho provato a fare il test ma: non l'ho superato e: niente ed era quasi ottobre- novembre e: le altre facoltà erano tutte chiuse e: poi ho cercato tra i corsi di formazione: e c'era un corso di formazione che riguardava: le scienze informatiche (..) e: l'ho fatto inizialmente ero un po' scettica perché ero un po' delusa dalla (.) dalla mia non riuscita: per entrare: alle:: alle:: a ortodonzia l'ho fatto: poi: (.) mi è piaciuto come corso e:: poi prevedeva delle ore di stage lavorativo nelle:: nelle aziende poi ho preso la qualifica di tecnico delle delle reti informatiche poi nel frattempo: ho fatto anche tutoraggio nelle: nelle scuole (.) nella scuola dove mi sono diplomata ho fatto un breve periodo due mesi e mezzo e:: mi sono ritrovata sei mesi prima (.) dalla parte del banco (.) sei mesi dopo dall'altra parte quindi oltre che:: insomma ritornare a scuola e collaborare con i professori, non più come la persona: passiva ma attiva dall'altra parte quindi dover trattare con i professori: un po' ho cominciato a vedere i professori da un'altra ottica (.) e:: (.) devo dire che è stata una bella esperienza perché: ho capito:: bene o male il mondo della scuola come funzionava dall'altra parte (.) e: ho capito come insegnare o spiegare qualcosa a una persona (.) e:: è un po' difficile non è così facile come sembra: fare capire con metodi chiari e: semplici delle cose che: una persona non riesce a capire o perché ha delle problematiche e:: patologiche sue personali e: o perché è una persona un po' così un po' inattiva un po' che non ha voglia: (..) non riesce a concentrarsi facilmente inizialmente era un po' difficile ma:: piano piano si trova un mezzo una relazione con (.) l'alunno è stata ho portato a buon fine: ecco i miei due mesi e mezzo. E:: poi mi sono iscritta all'università (.) a giurisprudenza a ((nome della città)) e:: come:: il primo anno è stato un po' difficile perché avevo fatto un anno di distacco dalla scuola (.) e: riprendere è stato difficile avendo materie un po': un po': come posso dire pesanti un po' che non si imparano subito alla prima letta e: un po' era un po' difficile all'inizio poi dopo: m:: l'anno dopo (..) l'anno dopo dopo: tante ore di studio tanti giorni di studio e:: ho fatto il servizio civile, che è la possibilità che si dà ai giovani, fino ai trent'anni e da diciotto a trent'anni possibilità di fare un'esperienza sia lavorativa che di formazione (..) e: in varie strutture in vari enti e: io ho scelto: ((nome del dentro)) che è un centro (?) multiculturalmente associato affiliato alle: all' ((nome associazione)) (..) dove si occup- e: dove all'interno fanno:: fanno varie attività tra:: varie attività rivolte a varie fasce di età per i ragazzi e: il sabato c'è un m:: un incontro (?) dove i bambini dai cinque agli undici anni venivano, facevano attività ricreative e:: e di approccio anche tra i ragazzi (.) e durante la settimana: e:: alcune mattine c'era uno spazio dedicato per i bambini che: non vanno all'asilo dove (.) o perché sono troppo piccoli o perché non: non non hanno avuto posto nella graduatoria (.) bambini molto piccoli quindi da nove mesi a: tre quattro anni (..) e nel frattempo durante questo percorso: di servizio civile: ho incontrato due ragazze si sono presentate queste due ragazze che hanno quindici anni due gemelle di quindici anni appena arrivate dal ((nome di paese)) quindi non sapevano nessuna parola in italiano (.) ed era il periodo estivo da giugno fino: a settembre, quindi di tre o quattro mesi e:: li ho seguiti insegnandogli l'italiano, proprio dal dal ciao fino al: al: al buonanotte arrivederci (.) quindi i minimi: il minimo indispensabile per poter interagire e affrontare:: la scuola a settembre. Inizialmente era molto difficile perché loro, oltre ad essere, non parlare l'italiano, avevano proprio un'altra cultura completamente diversa non: molte regole: m:: anche di:: convivenza per loro erano un po': così un po': ambigue un po' strane (.) e non capivano per esempio:: come mai ci fosse un'altra religione, come mai la domenica suonano le campane quindi molte cose che loro non non: giustamente non non avendole mai viste nel loro paese non capivano queste cose (.) e:: oltre a fare un lavoro didattico (..) formativo è stato anche:: dal punto mio dal punto di vista personale è stato e:: un un'esperienza molto:: educativa proprio a livello personale e:: devo dire che è stata molto bella perché non me lo aspettavo all'inizio all'inizio pensavo facessi solo solo tre quattro ore di lingua italiana e:: poi: (.) insomma e: basta non: pensavo fosse limitata a lì invece si crea proprio un approccio con con queste ragazze un po' quasi amichevole quindi magari si usciva al sabato: pomeriggio magari a prendere un gelato in centro perché all'inizio loro non conoscevano nessuno (.) si sono trovate in questa città grande (.) dove non conoscevano nessuno (.) quindi innanzitutto un po' dove sono i luoghi: dov'è una biblioteca dov'è: m:: le pizzerie:: dove sono le gelaterie e:: hanno conosciuto un po' la città e:: m: niente poi sono andate a scuola:: è iniziata la scuola (.) capendo qualche

- parola qualche parola e adesso devo dire che: e:: sanno:: non benissimo italiano però:: si sono:
hanno un po' avuto modo di arrangiarsi (.) e:: poi: e:: (..)
3. Op: di qualcosa di più sulla scuola invece che cosa ti ha dato il periodo scolastico (.) della scuola: dell- [°delle scuole che hai fatto prima°
 4. Tf1: ok la: la mia scuola: m: (.) nella mia scuola c'erano poche materie:: m:: secondo me brutte nel senso che secondo me tutte la materie erano belle l'unica materia in cui non andavo molto bene era matematica. Era matematica perché:: m:: non non ho mai capito per(h)ché non andavo bene in matematica
 5. Op: quali materie c'erano ad esempio?
 6. Tf1: mah c'erano m:: c'era matematica, italiano, storia:, geografia:, tutto il biennio credo che era un po' comune in tutte le scuole, scienze e poi:: il terzo anno c'era economia aziendale, informatica, diritto, e:: (.) inglese, francese (.) e poi altre materie che erano chiamate terziarie quindi e: photoshop piuttosto che:: e:: piuttosto che marketing (.) insomma (.) un po' di:: erano corsi di:: tre or- di: quindici venti ore quindi erano proprio a titolo:: così era un cenno sulla materia °praticamente° e:: niente (??)
 7. Op: e pensi che la scuola ti abbia:: la scuola che hai fatto alle superiori ti abbia aiutato poi nelle varie attività, nell'università e in tutte le altre cose che hai fatto successivamente alla scuola ?
 8. Tf1: si si mi sono servite:: sia nel corso di informatica che ho fatto perché comunque c'è un richiamo all'informatica che: comunque c'è anche nelle scuole superiori e:: anche all'università (.) c'è anche diritto all- alle superiori proprio a livello base quindi più che diritto era cultura civica e:: mi è servito anche dal punto di vista dell'economia c'erano anche alcune materie:: economia, inglese alcune materie mi sono servite (.) °le ho ritrovate: molto utili: all'università° (2) avete qualche domanda?
 9. ((nessuno risponde))

Estratto 12 (laboratorio 3, incontro 1)

1. Tf2: passiamo a me dopo questa lu:nga presentazione e:: voi che scuola fate °che: non abbiamo chiesto°?
2. F1: il ((nome della scuola))
3. Tf2: il?
4. F1: [le ((nome della scuola))
5. M1: [le ((nome della scuola))
6. Tf2: le ((nome della scuola)) (.) anche te?
7. M1: ((annuisce))
8. Tf2: te? ((guardando F2))
9. F2: ((annuisce e dice il nome della scuola))
10. Tf2: ((guarda F3))
11. F3: ((dice il nome di un'altra scuola))
12. Tf2: ((ripete il nome della scuola di F3))(guarda F4 per darle la parola)
13. F4: ((dice il nome della stessa scuola di F1, M1, F2))
14. Tf2: ((ripete il nome della scuola)) (..) anche io ho fatto le ((nome della scuola)) che classe? seconda, [terza?
15. F2: [terza
16. F1: [terza
17. Tf2: terza ah quindi cioè vi state affacciando all'univ- all'- all'- alle superiori? Wow! Siete: siete felici, siete: ? (..) che scelta sarà? (..) Avete un po' di paura, [qualche::?
18. Op2: [Siete un po' confusi?
19. Tf2: o siete eccitati all'idea di andare:: alle superiori? Io alla vostra età ero (..) veramente entusiasta di (.) di andare alle superiori. Wow! Cioè pensavo chissà cosa mi aspetta cinque anni di superiori, poi dopo oddio l'università cioè, dopo, poi dopo i cinque anni c'è e: c'è il salto subito il lavoro che (.) cioè (.) un po' spaventa (.) non vi spaventa ? (...) son più coraggio(h)si di me! Non: (.) bravi bravi! E: avete già qualche idea (.) di cosa: che superiori fare?
20. F5: ((alza la mano)) Io si!
21. Tf2: va- glielo chied- [vuoi chiedere -?

22. Op: [no no no
23. Tf2: ah
24. F5: io vorrei fare lo ((nome della scuola)) a ((nome della scuola)) l'alberghiero
25. Tf2: mmm ((annuisce))
26. F1: io:: il linguistico o il liceo o:: e marketing all'estero (??)
27. M1: io no
28. Tf2: tu non lo sai ancora
29. M1: no io sono in seconda
30. Tf2: ah sei di se- beh tra un anno anche te (.) incomincia a pensarci perché -
31. Op2: non hai idea? ((a F2))
32. F2: non lo so
33. Tf2: non lo sai (.) fai: la terza. (.) si?
34. F2: ((annuisce))
35. F3: io sono indecisa tra il liceo linguistico ((nome della scuola)) e il ((nome di un altro istituto))
36. Tf2: e il ((ripete il nome dell'ultima scuola detta da F3))
37. F4: non lo so
38. Tf2: non lo sai oh nessuno che vuole fare il ((nome della scuola da lei fatta)) perché io ho fatto il ((nome della scuola))

Estratto 13 (laboratorio 2, incontro 1)

1. Op – perché voi avete messo la madre di Paola seconda come mai?
2. Ins1 – eh lì c'è stata la discussione
3. Op – eh immagino
4. Ins3 – perché:: comunque:: si è presa la responsabilità come adulto di avvertire gli altri adulti
5. Op – mh
6. Ins3 – quindi:: una posizione anche scomoda però insomma è stato questo ruolo che poi l'abbia fatto un po' così in modo invadente però:: l'ha fatto non ha – non si è chiusa dentro ca[sa sua insomma
7. Op - [ha preso in mano la situazione
8. Ins3 – non si è chiusa dentro casa sua
9. Op – mentre i genitori di Laura ovviamente sono dalla parte opposta
10. Ins3 – sì perché:: non prendono nessuna responsabilità:: e:: non hanno capito che Laura ha bisogno
11. (.)
12. Op – mh
13. Ins3 – non si pongono neanche l'interrogativo insomma che Laura abbia bisogno che sta bene che insomma
14. Op – la cosa che vi ha fatto discutere di più?
15. (..)
16. Ins2 – e:: forse la prof di [italiano
17. Ins1 - [italiano sì eravamo indecise no? (?) italiano
18. Ins3 – ma anche dove collocare Paola per esempio
19. F? – mh anche noi
20. F? – mh
21. Ins3 – perché:: da un lato:: insomma che a caldo abbia lasciato lì l'amica ubriaca e sia andata via che non è comunque il massimo però insomma da un lato si capisce perché a caldo era arrabbiata insomma comunque si è anche messa in sicurezza lei quindi però poi:: non ha riflettuto sul fatto che l'amica ha questo comportamento appunto sbagliato ha semplicemente chiuso i contatti senza dirle insomma “guarda cosa stai facendo::”
22. (.)
23. Op – sì
24. Ins3 – ti può far male questa cosa, ti metti [in pericolo
25. Op - [è stata un po' immatura
26. Ins3 – sì
27. Op – possiam [dire così?

28. Ins3 - [sì sì sì
 29. Op – è stata un po' immatura [(?)
 30. Ins3 - [sì anche un po' forse avendo la mamma [anche un po'
 31. Op - [l'iper-protezione di questa
 mamma (rende) questa ragazza un po' immatura
 32. Ins3 – eh
 33. Op – eh? Mettiamola così è un po' immatura (.) in effetti l'indicazione ai ragazzi che noi diamo quando facciamo un po' di prevenzione è che se hai un amico che si – beve non devi mai lasciarlo solo (.) perché (.) (lo metti molto in) pericolo in realtà lei era più ferita del fatto che lei corteggiava il ragazzo che (.) e: pensare cos'era (meglio per l'amica). (.) Andiamo a un'altra: dopo (?) le finiamo dopo eventualmente. Un genitore un un gruppo di un genitore? Chi parla?

Estratto 14 (laboratorio 2, incontro 1)

1. Op1 – (?) i ragazzi dopo ci torniamo vediamo i ragazzi se ci danno qualche luce su questa (.) i ragazzi? Perché abbiamo due triplete dei raga- due triplete due: (?) e i ragazzi prego
2. F3 – allora abbiamo messo prima l'allenatrice di pallavolo,
3. Op1 – questa vincerà ((*scrive*))
4. F3 – poi la professoressa di italiano,
5. Op1 - ma guarda te
6. (.)
7. F3 – poi Paola,
8. Op1 – Paola
9. F3 – mamma di Paola, (2) genitori di Laura (..) Laura, e prof di matematica (2) però cinque e sei erano:: cioè erano pari merito quelli erano:
10. Op1 – cinque e- chi erano pari merito?
11. F3 – cinque e sei
12. Op1 – genitori?
13. Alcuni – e Laura
14. (3)
15. Op1 – c'è qualcosa che vi ha fatto discutere? (3) su cui non eravate d'accordo?
16. (2)
17. Op2 – no erano d'accordissimo fin dall'inizio solamente su questo punto cinque e sei quindi abbiamo: convenuto di metterli a pari merito
18. Op1 – erano a pari me[rito
19. Op2 - [magari spiegategli perché
20. (3)
21. Op1 – perché sono a pari merito? (2) avete messo Paola e la mamma di Paola che si son comportati meglio quindi rispetto al discorso che stavan facendo i genitori (.) siete più d'accordo su questa parte no? C'è qualcuno che qua la mamma di Paola l'ha tenuta in basso? No qua queste dico (?) Paola rimane abbastanza terza eh? Paola è terza no?
22. F? – sì
23. Op1 – questo è molto indicativo Paola è terza per tutti, (.) con la mamma di Paola che (..) anche lei è quotata abbastanza (.) mentre la Laura, i genitori di Laura, (..) cioè escludendo quello di matematica che ha fatto hh per per metterlo un po' fuori per capirci meglio, gli ultimi sono i genitori di Laura, Laura, genitori di Laura, genitori di Laura e (?) mh?

Estratto 15 (laboratorio 6, incontro 1)

1. Op1: ognuno di voi (.) ha questo compito (.) Allora, emozioni (.) Quali sono le emozioni quelle principali, quelle primarie?
2. ?: felicità, tristezza, rabbia, amore, gioia, innamoramento -
3. Op1: quelle sono tutte estensioni della felicità
4. F1: depressione –
5. Op1: no:: Allora, mi avete detto: rabbia, felicità, tristezza:: poi cosa avete detto?

6. F2: ingiustizia?
7. Op1: no (2) sorpresa, paura –
8. F3: rancore
9. Op1: è sempre la rabbia (..) paura:: cosa mi manca? Me ne manca una
10. F4: forse la noia?
11. Op1: no: (.) felicità, tristezza, (.) sorpresa, paura –
12. F5: rabbia
13. Op1: rabbia (3) ne manca uno
14. (10)
15. F6: soddisfazione?
16. Op1: no
17. (20)
18. Op1: comunque alla fine, per dire (.) della sorpresa non se ne potrà parlare perché è difficile trovare una canzone che esprima sorpresa:: però magari (?) tristezza, felicità (2) e quindi per tristezza io intendo tutti i derivati, eh, quindi derisione:: e così via (.) Rabbia, ne trovate tantissime sulla rabbia (.) dovete soltanto:: immaginarvi delle canzoni che quando le ascoltate (?) vi fa venire in mente, allora questa canzone parlerà di tristezza? Se quando la ascoltate siete triste, allora state sicuri che sarà al novantanove su cento sia così (.) lo stesso per la rabbia, felicità e così (.) Ci concentriamo su queste? Allora felicità, tristezza (.) rabbia? (2) Quindi allora per la prossima volta avete questo compito (.) cercare, ognuno di voi, quindi:: mi dovrete portare delle proposte tutti, e poi le guardiamo tutti insieme, le scriviamo, e scegliamo quelle che vi piacciono di più, magari le ascoltiamo, o quelle che sono più ricorrenti (.) se, per esempio, (?) di voi ne ha scelta una, magari quella ce la segniamo (..) e vediamo di definire almeno cinque canzoni e poi (?), da quel momento incominciamo a lavorare (..) Che dite?
19. ((probabilmente diversi annuiscono ma non si vede))
20. Op1: ok, allora, segniamo le emozioni che vi ho detto

Estratto 16 (laboratorio 6, incontro 2)

1. Op1: (brava) sei stata brava (?) E:: allora, detto questo, noi dobbiamo fare un lavoro fatto bene, dobbiamo scegliere adesso, che ci rimangono e:::: venti minuti, quali canzoni fare (..) per il concorso (..) così almeno ci mettiamo::: subito l'animo in pace e dalla prossima volta cominciamo a lavorare::: sulla::: sulle voci
2. F9: ma non possiamo fare una canzone che conosciamo tutti?
3. Op1: eh sì, però quello mi sa che è un po' complicato e (.) una canzone che conoscete tutti?
4. F9: Laura Pausini la conoscete?
5. F(?): sì
6. F9: Elisa?
7. F(?): sì
8. ((sovrapposizioni e hhhh))
9. Op1: una ne volete fare? (2) una sola?
10. F9: cioè sarebbe bello farla:: insieme (.) poi uno canta per sé, poi insieme di nuovo
11. Op1: ok, però ne possiamo fare una (..) e dividerla -
12. F(?): a pezzi
13. Op1: sì, io vorrei (?) tantissimi tipi differenti (..) quante lingue ci sono diverse? Una (..) due (..) però te canti bene in inglese ((rivolgendosi a F12)) (?) anche lei ha una bella pronuncia in inglese ((riferendosi a F16)) (3) Comunque, uno, due, tre, quattro e cinque (.) e poi spagnolo (..) sei (4) Dai!

Estratto 7 (laboratorio 6, incontro 3)

1. Op1: allora, dunque, noi dobbiamo fare un lavoro (?) perché abbiamo questi incontri (.) quindi dobbiamo riuscire a portare a termine la nostra missione (.) che è – c'è qualcuno di voi che glielo vuole riassumere un pochino a:: alla ragazza nuova sulle cose che dovrà fare? (?)
2. F11: posso provarci
3. Op1: certo
4. F11: cioè abbiamo proposto di:: fare diverse canzoni perché l'altra volta abbiamo (cantato un po') le nostre canzoni preferite, così (.) e abbiamo proposto di prendere un pezzo da ogni canzone e metterlo insieme (?) così (.) e poi possiamo fare anche un pezzo di ballo (?) quelle che vogliono ballare (?)
5. Op1: quindi abbiamo scelto cinque brani (.) che adesso ti dico quali sono e dobbiamo riuscire a prendere i pezzi migliori, di questi cinque brani, e metterli tutti insieme in quello che si chiama mash up, cioè un mix dei pezzi (.) però siccome:: loro sono tutte brave:: - adesso poi (?) ci farai sentire qualcosa anche te se vuoi, altrimenti non ti faccio cantare (.) loro sono tutte brave nonostante non ci credano e quindi io ho deciso che lo facciamo senza musica (?) è più complicato:: però più bello (.) perché comunque ci vuole l'armonizzazione di voci diverse::, tonalità diverse::, dovete incastrarvi perfettamente::: però noi ci lavoriamo! Il potenziale c'è! Allora le canzoni sono – dimmi
6. F9: ((dopo aver alzato la mano)) cioè, non so (.) possiamo iniziare da *Azzurro*? Tanto loro la sanno ((indicando F5, F7, F11 e altre ragazze alla sua sinistra))
7. Op1: *Azzurro*?
8. F9: sì, è quella che sappiamo un po' tutti
9. Op1: la sapete tutti *Azzurro*?
10. ((10 sovrapposizioni))
11. Op1: (?) adesso ve le mando per mail (.) allora stabiliamo un po' - *Azzurro* in quanti la conoscete? (.) se vi metto il testo?
12. ((tutti alzano la mano))
13. Op1: tanto facciamo il punto più bello, no? E::: *No one* (.) quanti di voi la conoscono? Quella di Alicia Keys?
14. ((F5, F7, F16 e F12 alzano la mano))
15. F2: l'ho sentita l'altra volta, quando l'ho scaricata
16. Op: (?) poi questa di F2 che la deve cantare lei (.) noi facciamo i cori (.) poi c'è quella in rumeno, poi c'è la *Camisa negra* ma ci manca il (protagonista) (.) quindi la faremo dalla prossima volta in poi (.) Dai! Scegliete tra *No one* e *Azzurro* (.) *Azzurro*::: volete che ve la metta un attimo? ((indicando la lavagna multimediale alle spalle)) dai! così almeno (.) l'ascoltate veloce:: (5) e poi, prima di iniziare a lavorare sui pezzi, dobbiamo cominciare a lavorare sulla tecnica vocale, sulla (??) vocale
17. (9, cercano e ascoltano *Azzurro* e *No one*)
18. Op1: dai! A votazione! Quale vi piace di più? Questo? Quanti per *No one*? Alzate la mano.

Estratto 18 (laboratorio 6, incontro 4)

1. Op1: vieni Op2 (.) Come! Come! (2) che ti viene in mente?
2. Op2: per questa canzone? Un ballo per questa canzone?
3. (4)
4. Op1: una cosa di pancia –
5. Op2: con la pancia –
6. Op1: no, non con la pancia (.) una cosa che – io mi immagino due – non lo so! Che ti viene in mente? Se tu::: avessi due ballerini in testa?
7. F9: ce l'ho un'idea
8. Op2: sentiamo
9. F9: canta la canzone ((parlando a F2))
10. ((F2 canta))
11. F9: fare a coppie (.) un (walzer) cioè (.) un lento
12. ((Op1 prende per mano F9 e l'accompagna da Op2))
13. ((Op2 e F9 provano un balletto sulla canzone))

14. F9: ricomincia ((riferito a F2 che stava cantando))
15. Op1: oh, la so anch'io!
16. F2: hhhhh
17. ((F2 ricomincia a cantare e Op2 e F9 provano a pensare un lento))
18. ((Op1 si rivolge a F9 e Op2 per sapere che cosa hanno pensato))
19. F9: sì, nel senso – quando lei [F2] fa ... cioè, praticamente, avevo pensato di fare un po' di movimenti lenti ((accennandoli con il busto)) poi quando inizia – segue un po' la musica, i ritmi della musica (?) dei passi
20. Op1: ok, adesso vi dico quello che immaginavo io. Io immaginavo una ragazza e un ragazzo (.) che ballano (.) però in un modo:: in cui vorrebbero stare insieme – poi svilupparamela ((a Op2)) meglio che io sono ignorante – però::, come se si abbracciassero, però poi si respingono allo stesso tempo:: (.) capito? Come se io ti prendessi, ti volessi abbracciare però io comunque scappo e te mi riprendi (.) e mi riabbracci e allora io ci sto, però poi me ne rivado, capito? Una sorta di fuga:: dalla persona però che ami (..)
21. ((Op2 annuisce))
22. Op1: e poi alla fine (.) quando lei ((F2)) chiude, però loro si abbracciano, rimangono

Estratto 19 (laboratorio 6, incontro 5)

1. Op1: ci siamo quasi (2) allora io vi propongo questo (.) culture diverse (..) quali sono gli abiti delle culture diverse che avete a casa?
2. F9: abiti? (..) russo!
3. Op1: quanti::: che ne so, per esempio (.) in Africa hanno – come si chiama – questi vestiti bellissimi
4. ((sovrapposizioni))
5. Op2: sì, hanno i vestiti tradizionali:::, sì
6. F9: io ho l'abito russo
7. Op1: ce l'hai?
8. F9: sì
9. Op1: ok (.) poi, tu? ((F2)) qualcosa di tuo:::, tipico? (3) veli – non so, qualsiasi cosa:::
10. F2: ho un pigiama hhhh
11. Op1: hhhhh (?)
12. F2: è un pigiama tunisino
13. Op1: come? Ma davvero? E com'è?
14. F2: sì, è tipo una cosa lunga (.) un vestito lungo (..) con dei ricami
15. Op1: bellissimo (..) però è qualcosa di tipico?
16. F2: sì!
17. Op1: ok (.) voi, qualcosa:::.....
18. F7: ((alza le spalle))
19. Op1: non so (..) perché io vorrei farvi fare questa cosa::: ovviamente con i vestiti (?)
20. F9: chi è di Modena si mette tutto firmato, eh
21. F2: hhhhhhhhhhh
22. Op1: con scritto "I love Modena"
23. ((sovrapposizioni))
24. Op1: di dove siete voi due? ((si rivolge a F7 e F5))
25. F5: non siamo di Modena
26. F7: cioè siamo sempre della provincia
27. F5: di San Prospero
28. Op1: ah, siete tipo (emiliane), diciamo così
29. ((sovrapposizioni))
30. Op1: qualcuno di voi che ha i genitori di un'altra cultura, di loro quattro là dietro ((si rivolge a F5, F7, F16, F17)) (..) nessuno? Parenti?
31. F16: (?)
32. Op1: (?) hhhhhhhhh
33. (5 sovrapposizioni)
34. Op1: nessuno ha un parente – amici?

35. F9: cinese
36. Op1: (?) non ce li avete degli amici che vi prestano dei costumi?
37. F9: sì! Ce ne ho tanti –
38. Op1: quanti nei hai?
39. F9: un bel po' (..) cioè, cinese, russo che è il mio, la Turchia (.) e::: Moldavia
40. Op1: ok, se no riusciamo ad avere tutte queste cose – la prossima volta vi vestite, fate questo balletto

Estratto 20 (laboratorio 3, incontro 3)

1. ((M1 e M2 continuano a fare confusione))
2. Op: o:h ragazzi volete andare a giocare:: fuori, andate a giocare!
3. M2: no c'è freddo fuori!
4. Op: [eh però stai qua a fare:: quello che ti pare allora prendi la giacca e vai a casa!]
5. M1: [lui ha le lolly kelly eh!]
6. Op: vai allora prendi la giacca ((a M2))
7. M2: no va bene sto [qua]
8. M1: [Oh stai attento che dopo sporchi le lolly kelly]
9. F1: basta::
10. M1: le tue scarpe(h)ne ((cantando la canzone dello spot pubblicitario))
11. M2: (?)
12. M1: HH

Estratto 21 (laboratorio 2, incontro 1)

1. Op – ok meno fiducia, hanno sbagliato entrambe perché hanno litigato per un ragazzo, e poi?
2. M1 – brava zia brava così ti voglio
3. Op – poi? (2) ((a M1 che si è allontanato e fa confusione)) ehi! Vieni qua (2) vi riporto all'ordine
4. M1 – dimmi
5. Op – quindi? Io che scrivo?
6. M1 – metti: fine the end
7. ((risate))
8. F1 – comunque Laura ha sbagliato perché comunque ha bevuto (.) troppo (.) irresponsabilmente,

Estratto 22 (laboratorio 2, incontro 2)

1. Op – voi da cosa volete iniziare?
2. F5 – mh da:
3. (2)
4. Op – c'è posta per noi dai docenti e dai genitori
5. F1 – docenti
6. Op – [docenti]
7. F5? - [sì]
8. (2)
9. Op – dicono (.) cosa ti rende contenta?
10. (.)
11. F5 – vacanza
12. F1 – i bei voti
13. (.)
14. F3 - ° vacanza anch'io°
15. Op – vacan[ze, bei voti,
16. F5 - [(non tanto i) bei voti (soprattutto) la vacanza]
17. F1 – bei voti
18. Op – perché vacanze?
19. (.)
20. F5 – mh: non so

21. Op – no scuola
22. F5 – vacanze: si esce, si vedono gli amici
23. Op – ma non vi annoiate a casa?
24. F1 – eh un po’
25. F6 – (secondo me) dice scolastico in generale
26. F1 – scolastico hh
27. Op – qui dice cosa ti rende contenta? (.) mah e poi dice anche cosa fai per sentirti contenta?
28. (2)
29. F5 – beh (3) allora (..) cosa mi rende contenta: mi rende contenta: andare bene a scuola sicuramente, mi rende contenta:: (3) non lo so non picchiarmi (?) una persona
30. (.)
31. OP – non picchiarti? Tipo con tua sorella?
32. F5 – no va beh con lei no
33. Op – hh
34. F6 – sono io che gli dico su
35. F5 – [no
36. Op – [ah ecco anche mia sorella me le ha sempre date

Estratto 23 (laboratorio 2, incontro 2)

1. Op – ok (2) ok, (3) bene (2) ok, possiamo andare avanti, poi se ci viene in mente qualcosa – (2) ok ultima domanda dei genitori (..) perché non comunichi con i genitori nella stessa maniera con cui ti relazioni con le amiche?
2. F5 – non è (mia mamma) (.) perché: i genitori la vedrebbero in maniera diversa da un amico cioè un'amica (?) cioè può essere una coetanea: o magari avere qualche anno in più o in meno, però comunque cioè (.) non c'è troppa distanza d'età un genitore invece lo vedi più: (.) oddio parlo per me io un ge- mia mamma la vedo: diciamo: più autoritaria di un'amica
3. Op – ok
4. F5 – e: diciamo che c'è più: (..) m: come si può dire? Più:
5. (.)
6. Op – distanza?
7. F5 – sì
8. Op – cioè non solo magari di - di – tu intendi solo tipo distanza e: di età o: distanza di età, distanza di:
9. F6 – di mentalità
10. Op – di mentalità ok (12) mh mh, (.) ok poi? (5) quindi perché non comunichi con i genitori nella stessa maniera con cui ti relazioni con le amiche? (.) e abbiamo detto (..) perché: sentiamo i genitori più distanti, non solo: quindi: come età anagrafica ma anche a livello: insomma di mentalità? (.) [giusto?
11. F6 - [ma poi se sai una stupidaggine se la vai a dire a un amico magari l'amico ti capisce, un genitore magari cioè tende a essere (?)
12. Op – questa è bella l'amico ti capisce il genitore ti punisce (14) ok (2) poi?
13. F5 – comunque e: a volte se provi a confidarti diciamo con un genitore finisce sempre che o si litiga, o si discute o comunque: (..) non si comporta come amico
14. Op – ok (4) allora (20) mh mh (6) quindi che cos'hanno queste amiche che i genitori non hanno? (2) abbiamo detto la mentalità, (.) perché l'amica ti capisce (.) e il genitore no,
15. (..)
16. F5 – non sempre
17. (.)
18. Op – non sempre (2) mh mh poi? Altre cose? (9) basta così? (.) F3 vuoi aggiungere? F1? (..) ok (..) altre due domande (.) (?)

Estratto 24 (laboratorio 1, incontro 1)

1. Op – di costruire, esperienza stanno aumentando (2) adesso proviamo (.) proviamo a dividerle (..) per: parole simili che possono essere: - in modo da arrivare ad avere un po' una: (..) diciamo una - poche parole che ci spiegano e su cui siamo più o meno d'accordo su che cosa vuol dire. (.) Che parole unireste? Proviamo ad accorpate qualche parola e: ad esempio va beh quelle ripetute (.) e: e le proviamo a scrivere m:: magari facendo: insomma un po' un riassunto di quello che è emerso. Alcune parole sono simili, altre: un po' meno, e: altre magari fanno: più: sono più verbi che vogliono dire: qualcosa del fare: o del: dello stare, stare bene, quindi noi come ci sentiamo, alcune cose invece ad esempio come: giocare, aiuto, sono più: qualcosa che facciamo quindi cerchiamo di (.) capire un po' come ci sentiamo ad esempio (.) volontariato (.) è uscito un po' come ci sentiamo quando facciamo volontariato no?
2. (.)
3. F1 – sì, pazienza
4. (..)
5. Op – hh quindi ((prepara il foglio)) tu hai pazienza quando fai volontariato?
6. F1 – dipende di: da cosa – di che tipo di volontariato si tratta
7. Op – hai fatto delle esperienze di volontariato?
8. F1 – sì (.) se fai l'esperienza tipo se hai a che fare comunque con degli anziani: che magari non sono: (.) autonomamente non sono sufficienti, magari ci vuole pazienza (?) pazienza e: (.) e molto amore altrimenti non: non potresti andare avanti. Comunque anche con i bambini altrimenti: è la stessa cosa cioè un bambino non ragiona come una grande persona quindi di conseguenza, ci vuole molta pazienza se sei uno molto impulsivo non riesci
9. (.)
10. Op – quindi diciamo che (.) possiamo riassumere dicendo che (.) serve pazienza (.) siamo tutti d'accordo?
11. Alcuni – sì
12. Op – sul fatto che serva pazienza? ((scrive)) poi
13. F3 – tempo
14. (.)
15. Op – tempo (.) in che senso?
16. F3 – e perché: cioè devi dare: il tempo che hai: a disposizione se no: (..) hh non puoi farci niente (.) quindi il tempo è molto importante (.) perché tutto dipende da lì (.) prima c'è il tempo poi vengono altre cose
17. (2)
18. Op – siete d'accordo su quello che ha detto?
19. Alcuni – sì

Estratto 25 (laboratorio 6, incontro 1)

1. F1: Io sono ((nome)) faccio la ((classe)) e:: mi piace la musica, suono la chitarra, canto - però non ho mai cantato davanti a nessuno perché mi imbarazzo molto della mia voce – e::: mi piace la musica, l'ho già detto, ascolto ogni genere di musica (.) per esempio l'hip pop coreano (..) o se no anche la musica occidentale però sempre di quel genere-
2. Op1: Ok, quindi mi dici che (.) tanti me lo dicono (.) che ti piace la musica (?) piacere di fare questo percorso insieme con la tua classe (.) Però ti vergogni (.) di che? Di cosa ti vergogni? Io sono toscana quindi se ogni tanto non capite cosa dico, fermatemi
3. F1: che la voce sia brutta -
4. Op1: Ah ti vergogni di sentire la tua voce, di sentirti cantare, di sentire la tua voce registrata -
5. F1: Sì ma (.) cioè (.) lo faccio, però e::: penso (.) e va bene però gli altri come la sentono? (.) quindi mi preoccupa -
6. Op1: Se io ti dicessi che noi sentiamo la voce, la tua voce, già come tu la senti quando è registrata?
7. F1: In che senso?
8. Op1: Che la voce che arriva al tuo orecchio quando parli, come la mia in questo momento, non è quella che poi effettivamente arriva a te -
9. F1: Sì sì (..) me l'han detto

10. Op1: Quella che non piace a te è quella che mi sta già arrivando adesso che tu mi parli (.) Questo non ti dice nulla? Non ti sblocca un po'?
11. F1: Boh, non lo so –
12. Op1: Intanto andiamo avanti –

Estratto 26 (laboratorio 6, incontro 2)

1. F16: allora mi chiamo ((nome)), vado in ((classe)), in classe con F11 e:: sono venuta qui per cantare e:: (.) sempre canto da sola perché con le mie amiche – ho paura del loro giudizio e quindi canto sempre da sola a casa mia
2. Op1: non c'è nessuna persona che ti, al mondo, che ti ha sentita cantare?
3. F9: io
4. F16: loro [riferendosi a F9 e F11]
5. Op1: che ne pensi? Come ti sei sentita quando hai cantato? Dai, raccontami un po' la scena. -“Dai ... lo so che sai cantare”- Com'è andata? (..) Così?
6. F16: no, io dicevo che::: (?) a cantare un pezzo di una canzone e::: dicevo “no, guardate, non sono brava” così, mi vergognavo::, ho cantato e loro mi hanno detto che::: (.) che ero brava
7. Op1: ecco, ti sei sentita così (..) non eri andata male come pensavi::: oppure lo sapevi che non eri così male. Hai un po' superato il muro della vergogna (..) Guarda, qui, siamo un gruppo che quasi tutti si vergognano (.) anch'io mi vergognavo, quindi (?) (oggi vi faccio cantare) hhhhh
8. F(?): (?)
9. Op1: tranquilla, tutti – chi è che non ha paura del giudizio, alzi la mano (..) Chi non ha paura del giudizio alzi la mano (..)
10. ((M6 alza la mano))
11. Op1: Oh, lui è (?)
12. (5 sovrapposizioni)
13. Op1: (?) tra di - nostro, siamo noi in questo gruppo qua
14. F2: SI! C(io)è, nel senso che, se sono con delle persone che conosco::: ho un po' paura, se::: c'è gente che::: boh, (?) non ho paura (..)
15. Op1: ok, quindi –
16. F2: perché, cioè, tipo, non so::: sono come le basi (.) io (ballo e canto) e loro (?)
17. Op1: ok (.) è bella questa cosa
18. F11: cioè io (?) ma va beh, se qualcuno mi giudica, mi dice “forse hai sbagliato lì” che in effetti ho sbagliato delle parole, le ho fatti incrociati, così –
19. Op1: no::::
20. F11: hhhh
21. Op1: (??)
22. F11: se qualcuno mi dice, così imparo (..) dal giudizio posso anche imparare

23. Op1: quindi è il modo in cui lo prendi il giudizio che è diverso rispetto a quello che invece diceva la tua compagna::: ((*indicando F16*)) Cioè, io la prendo come critica costruttiva:::, chiaro, ammesso che sia una critica costruttiva perché poi c'è anche chi ti demolisce così a prescindere, però per prendere::: le parti che possono –
24. F11: sì, cioè, io cerco, da chi dà giudizi, di prendere solo le cose che::: le cose buone (.) le cose che non mi piacciono::: non sono per me e le lascio così (.) scivolare
25. Giusto. Ok dai, grazie, vuoi aggiungere qualcos'altro? [rivolgendosi a F16]
26. F16: m::: no, no
27. Op1: aspetta, ti faccio io una domanda (.) Il tuo cantante preferito? (..) gruppo, cantante, interprete, artista (..) sei l'unica di cui mi mancano queste cose
28. F16: devo dirlo per forza?
29. Op1: sì (4) perché, ti vergogni?
30. F11: (?) nella sua classe quasi tutti non gli piace il suo cantante, cioè il suo gruppo, per questo -
31. F2: *One direction!*
32. F16: sì! (?)
33. Op1: che te ne frega (?) è una cosa che piace a te, mica deve piacere –
34. F2: SECONDO me, criticano perché:::, cioè, io dico, sono gelosi! Perché alla fine, loro erano persone – cioè io non li conosco bene, però, da quello che so, sono persone normali che sono diventate qualcosa (..) per il mondo intero (.) Allora dici “eh, cavolo”
35. Op1: allora io so che erano ragazzi::: come voi, va beh, forse un paio d'anni in più, che hanno fatto *X Factor*, sono stati – oh, alla fine – sono tutti carini::: Ora non so neanche se loro:::, loro mi sa che si sono riuniti lì, perché non credo fossero un gruppo avviato prima (..) Quindi tutto è nato lì (.) e beh
36. F16: cioè, io penso che chi li criticano, sono solo gelosi perché quelli che li ascoltano sono felici quando ascoltano le loro canzoni, si sentono liberi, felici, così (.) cioè io::: e quindi::: loro non provano queste emozioni con gli altri cantanti che ascoltano, quindi,
37. Op1: (non lo capiscono più che altro)?
38. F16: no
39. Op1: e sono maschi o femmine quelli che ti prendono in giro?
40. F16: un po' di tutti e due
41. (sovrapposizioni mentre Op1 prende una sedia per inserirsi nel cerchio degli studenti)
42. Ok, dai poi ci torniamo (?) grazie

Estratto 27 (laboratorio 6, incontro 1)

1. Op1: e quindi, ti vergogni e se ti chiedessi di cantare non canteresti? ah non te lo chiedo, sta tranquilla (.) solo per - Considera che siete già in sette che avete parlato e vi vergognate tutti, a parte lei (..) tu ti vergogni a cantare?
2. F7: eh (.) insomma (..) quando sono da sola no, quando c'è della gente sì
3. Op1: e se vi chiedessi di cantare davanti ad uno specchio? Guardandovi?

4. ((sovrapposizioni))
5. Op1: perché io di solito lo faccio fare - Io quando facevo lezione, nel senso mi insegnavano, anche io c'avevo questa storia che mi vergognavo (..) e mi dicevano "ma cacchio, hai una bella voce, come fai a vergognarti?" (..) va beh però io ho avuto la fortuna che ci sono andata che avevo dodici anni a studiare, quindi (?) poi a quattordici sono riuscita a (..) superare questo mio limite. E lei mi disse "sì, brava, canti da sola? (Ora canti con me)". Già quell'insegnate di canto, per me che (?) Pensi che: lei sa cantare, te fai cagare, qualsiasi cosa fai non va bene e lei pensa che tanto tu faccia schifo (..) e invece niente di questo succede, però lì per lì avevo questa roba in testa - insomma, trovo il cavallo di battaglia, le canto il cavallo di battaglia e lei fa: "ma sai che sei proprio brava, ma dai -" Insomma alla fine, dopo due anni, io sono riuscita a fare un mio concorso e l'ho vinto, quindi a quel punto io ho detto "cacchio, ma allora forse - boh (..) vedi che c'ha ragione lei" che poi per dire (?) perché sono cambiata io (..) però non vi dico niente, se no vi svelo troppe cose (..)

Estratto 28 (laboratorio 6, incontro 1)

1. Op1: Allora (..) vi dico questo (..) che io mi chiamo ..., sono nata in provincia di Pisa, ho 28 anni, e dalla metà dei miei anni sono la cantante di un gruppo, che non è sempre stato lo stesso, si è evoluto nel corso del tempo:- il gruppo si chiama - il nome è difficile, lo so - *Last call back home*, dopo ve lo scrivo (..) Avete visto mica il video?
2. ((sovrapposizioni))
3. Op1: qualcuno l'ha visto e altri no (..) poi magari, dopo, ve lo faccio vedere (..) Allora noi facciamo (..) rock (..) quindi noi facciamo rock però siamo in cinque (..) (saremo) (..) perfetti a dirvi che a tutti e cinque piace la stessa musica, lo stesso genere, non è assolutamente così - Loro, sono un po' più della tua (..) impronta, del tuo gusto musicale ((indicando una ragazza)), io invece ero quella che stemperava un po', perché io ho studiato, canto, ero piccolina poi ho smesso a diciassette anni perché volevo un'altra cosa (..) Quando si va - Chi di voi è mai andato a lezione di canto?
4. ((F3 alza la mano))
5. Op1: cos'è successo -? Quando vai a lezione di canto che ti fanno fare? (?)
6. F3: eh esercizi tipo di (..) vibrazione:::, tipo (..) esercizi vocali -
7. Op1: ok, vocalizzi (..) ti fanno fare tutti questi esercizi che all'inizio non capisci nemmeno bene a cosa servono, no?
8. F3: sì, infatti -
9. Op1: E ti vergogni tantissimo:: perché (fai) queste scale, (con tutti quei) vocalizzi e lì stoni, stecchi (..) c'è (..) a me mancavano tutti i bassi quindi quando arrivavo a fare le note centrali, va bene, quelle alte, va beh, (urlavo) in falsetto, che è la vocettina quella:: (..) cantata - sapete cos'è il falsetto?
10. Tutti: sì
11. Op1: [...] Cioè, io difficilmente::, a meno ché tu studi uno strumento diventi un cantautore (..) riesci ad esprimerti totalmente - allora io cercavo dei ragazzi che invece:: "Oh, ragazzi, oggi sono stanca, mi sento stressata, ho questi problemi e noi ci possiamo mettere in cerchio e riuscire a dare un colore, con la musica, delle parole a quelli che erano i nostri sentimenti". E noi questo l'abbiamo fatto, ormai sono sette anni che siamo insieme con questo gruppo e ora è diventato tutto molto (..) cioè ci guardiamo e basta. Quello che è successo è che io, con l'esperienza che ho avuto e con questo mio bisogno di esprimermi, ho sbloccato delle componenti del mio carattere che, quando avevo la vostra età, anche un po' meno, quattordici anni, non riuscivo assolutamente a far (..) sfociare. [...] E così io invece ho imparato ad esprimere quel sentimento lì, che era la tristezza, che forse per voi non sarà, non è per tutti difficile da esprimere la tristezza. Magari uno piange, io non piangevo (..) non c'era nulla da fare, avevo un blocco [...] e con loro, per la prima volta nella vita, quando cantavo quello che era mio, (?) lo sentivo e gli davo un'identità, e quindi la davo anche a me stessa, io mi sono accorta che (..) ero cambiata, in quel momento mi sono accorta che pian piano riuscivo ad affrontare quelle emozioni che erano emozioni, non negative perché non esistono, ma quelle più difficili da affrontare, quindi da accettare, e con quel mezzo, che per me è stato il gruppo e la musica, ma anche soltanto la scrittura di un testo, quindi mettere effettivamente su carta il sentimento che, lo senti, ti fa male, oppure ti fa bene o ti fa pensare però poi non riesci a definirlo a dargli dei contorni, e invece in quel modo lì, poi, quando il lavoro è finito e che magari il tempo è passato, quel sentimento, ti rendi conto che sei pronto, sei pronto, a fare cosa? a lasciarlo andare (..) ti senti libero.

È quello che io vi vorrei un po' trasmettere. Quindi questo non si fa solo cantando, per questo io vi dissi: "state tranquilli che se anche non cantate, se non volete cantare, io non vi farò cantare" perché comunque ci sono tanti mezzi, utilizzando la musica che vi danno questi strumenti di cui vi ho parlato io. Ora questa è la mia storia, poi ognuno di voi sicuramente ne avrà una personale, ne costruirà una altrettanto diversa rispetto alla mia (..) però, insomma, vi è mai capitato di avere delle emozioni che non riuscite proprio a tirar fuori, a confidare:, qualcuno che non ha nessuna persona a cui effettivamente (..) sviscera quello che è proprio (.) il sentimento primario che sentite che però magari, boh, tipo la vergogna, la colpa, il dolore:: tutte queste cose che sono un po' intime e che non riuscite sempre a tirar fuori (..) Vi è mai capitato?

Estratto 29 (laboratorio 3, incontro 2)

1. Tf2: avete già ricevuto e:: m:: il libricino finito [le medie mi piacerebbe fare?
2. Tf1: [le medie vorrei fare hh
3. Tf2: il famoso libricino hh
4. Tf1: hh
5. Op: no non c'è [quest'anno::
6. Tf1: [non c'è?
7. Tf2: non c'è più:?
8. Op: non c'è stato quest'anno
9. Tf1: ah
10. Tf2: era:: era cosa vecchia
11. Tf1: hhh
12. Tf2: ci è andata di lusso a noi! hhh
13. M1: a noi ce l'hanno dato però non è che ci hanno dato il libricino ci hanno dato: la classe virtuale
14. Op: esatto
15. M1: quella:: sì il sito
16. Tf2: a:h
17. Op: [perché adesso
18. Tf1: [ma secondo me il libricino era meglio
19. Tf2: (??)
20. Op: adesso c'è ma è online
21. M2: ci danno tipo delle schede da fare le crocette::
22. Op: mm ((annuisce))
23. M3: e:: ci dicono:: -
24. Op: i lavori?
25. M3: sì!
26. M2: ci sono tipo sessanta cose:
27. Op: mmm ((annuisce))
28. M2: e:: se ti piace da uno a tre
29. Op: mmm ((annuisce))
30. M2: poi:: il punteggio che hai fatto:: -
31. Op: ah ok quindi per aiutarvi a::
32. Tf1: a: scegliere
33. Op: a vedere

Estratto 30 (laboratorio 1, incontro 1)

1. Op – degli: esempi di volontariato (.) per cui prima serve avere esperienza (..) dopo e: cioè quando dopo ok cresci come abbiamo già detto prima che (.) serve: avere una formazione un'esperienza lui diceva medici senza frontiere ad esempio: (.) devi essere formato: in modo specifico
2. M6 – sì sì
3. M2 – no non solo medici senza frontiere cioè (.) e:: nel senso cioè lato più basso ad esempio se io do la mia disponibilità per aiutare un certo gruppo di bambini diciamo che ha – che hanno alcune lacune dal punto di vista: scolastico, io devo avere certe competenze con la – se io pur essendo

- volontariato se io c'ho la volontà c'ho e: non so (.) c'ho questa grinta di andare a aiutare se io non c'ho questa minima cosa, non lo posso aiutare quindi per me (.) anche esperienza in questo lato
4. Op – mh mh
 5. (4)
 6. M6 – sì posso dire anche: il semplice fatto: di: (.) di fare volontariato: (.) anche di: e: i lavapiatti per esempio (.) ci sono bambini che – certe persone che non hanno avuto nemmeno: l'opportunità di lavare anche i piatti hh ((risate)) a casa. Famiglie proprio che: non hanno problemi: i bambini: si alzano vanno solo a: a studiare o: sì sì non fanno altro che (.) mangiare e studiare
 7. M2 – nel senso sì nel senso loro quando riescono hanno acquisito qualcosa di più
 8. OP – mh mh sì sì
 9. M2 – perché magari a casa non lo fanno
 10. M6 – sì si vede perché anche: (.) ho fatto: un'esperie- ho fatto il volontariato con: alla fiera di ((nome città)) di p- al pd sì, (.) lì: venivano i genitori con i bambini (.) sì (.) e: i bambini proprio quando lavoravano s- sapevi che – potevi vedere che era la prima volta che facevano quel quel genere di lavoro sì e dopo: si sentiva: si sentivano proprio:
 11. F1 – felici
 12. M6 – sì felici (.) si divertivano
 13. (3)
 14. Op – ok quindi allora (.) possiamo dire serve pazienza, sensibilità e anche un po' di esperienza (..) mh? ((scrive)) e poi invece va beh cresco e: (.) cresco, sto bene, gioia, cresciamo, condividiamo, scambio (.) nel crescere ci mettiamo anche nell'esperienza cioè sia prima che dopo

Estratto 31 (laboratorio 1, incontro 4)

1. Op – allora e: cos'avete notato in queste scenette? Di cose differenti o:
2. (..)
3. M6 - il tempo
4. Op – mh?
5. M6 – il tempo
6. Op – il tempo?
7. M6 – sì
8. F6 – per me la realtà delle perso- cioè nel senso (.) la F2 ha quel difetto lì è un ignorante hh quindi poi non conoscendo gli altri non so però: dico
9. F2 – non è vero! Solo con te hh
10. Op – in che senso?
11. F6 – cioè secondo me ognuno ha rappresentato non so tipo io e M4 ci siamo messi d'accordo e abbiamo detto cioè perché gli ho detto qual è il tuo difetto e lui ha detto (che sono in ritardo) io ho detto io cerco di arrivare puntuale e:m: quindi a lui andava – abbiamo pensato alla scena a lui gli andava bene e: cioè secondo me la scena cioè tutti più o meno secondo me era qualcosa che ci rappresentasse cioè che: adesso non so loro
12. F4 – beh no hhhh grazie no la cornuhhhh (?)
13. M3 – no io penso che tutti i conflitti sono stati generati da: (.) da uno che si è sentito offeso perché: si è sentito: trascurato nel senso che (.) uno di questi ci teneva tanto a una cosa e l'altro invece e: (.) ha m: ha mostrato un po' di: non so (.) dispetto? (.) [si dice dispetto?
14. Op - [mh?
15. F1 – [superficialità
16. F2 – [su- sì esatto
17. M3 – e che non ha: non è stato rispettoso nei confronti dell'altro e allora questo qua ha offeso l'altro, e lì è scattata la rabbia e dopo hanno litigato (..) o con l'orario, o con non so che baciava l'altra ragazza

Estratto 32 (laboratorio 6, incontro 3)

1. F7: secondo me il ritornello stava bene (potente) cioè
2. Op1: eh infatti lo facciamo potente

3. F7: sì, ma non sulla:::: cioè:::: una specie di:::: (.) botta
4. Op1: sì
5. F7: mi sarebbe piaciuto farlo –
6. Op1: (?)
7. F7: sì
8. Op1: dai diciamocela tutta. (?) dai, si può fare (.) tipo?
9. F7: e cioè, magari quando finisce lei (?)
10. Op1: fammi sentire (?) la faccio arrivare a (?)
11. F7: (?)
12. Op1: sì, come ce l’hai in testa, poi vediamo se (ci piace). Allora, ti do il testo:::: così te la leggi qua ((porgendo un foglio a F12)) La fai fino a:::: qua. La fai esattamente più lenta come hai fatto, fino a questo punto (.) poi da qua (?) quello che ha in testa lei ((F7)) per vedere se ci sta bene. Ok –
13. ((sovrapposizioni))
14. Op1: vai!
15. ((56 F12 e F7 cantano))
16. Op1: (è troppo bello, non me l’aspettavo) L’altra volta ha cantato *I sogni son desideri* ((riferendosi alla performance di F7))
17. ?: hhhhhhh
18. Op1: (?) (mi ha sconvolto)
19. F7: cioè, devo impararmi le parole del ritornello perché comunque (??) cioè dopo devo impararle bene
20. Op1: stai tranquilla. Oh! Mi piace! (?) Allora, noi dobbiamo riempire quello che fa lei ((F12)) perché non è che può cantare da sola, noi dobbiamo darle l’appoggio (..) poi qualcuna di voi avrà delle parti da soliste negli altri pezzi, se no – C’è qualcuno di voi che vuole fare un pezzettino da solo (.) insieme a lei, da legare? Perché lei fa quella parte lì ((intona)) e manca la parte prima (.) sono due blocchi. Qualcuno di voi li vuole dividere?

Estratto 33 (laboratorio 6, incontro 5)

1. Op2: cioè, se ci viene anche l’altra ragazza, si potrebbe pensare ad una cosa fatta (?)
2. F13: andiamo a sentire
3. Op2: cosa?
4. F13: cioè andiamo a sentire se vuole farlo anche lei
5. Op2: (?) ((rivolta a F2))
6. F2: perché lei, più che altro, faceva:::: walzer
7. Op2: (?)
8. F2: eh, secondo me, no
9. Op2: ((sembra che dica che il walzer non sta bene con quella canzone))
10. F13: quale canzone?
11. Op2: la sua
12. F13: qual è la tua?
13. F2: quella –
14. Op2: quella che registrava hhhh
15. F13: a::::h hhh
16. Op2: cioè, tu ((F2)) cos’hai in mente?
17. F2: tipo, non so:::: cioè:::: un ballo che:::: un po’ triste ma anche un po’ felice:::: e anche tipo:::: no so, e:::: la danza del ventre
18. Op2: per questa canzone?
19. F2: sì, perché alla fine, la signora che balla lì –
20. Op2: faceva la danza del ventre?
21. F2, sì, ma (?)
22. F13: (?) pop?
23. Op2: di questa canzone? (3) allora, innanzitutto, volevo fare – (?) coreografia (..) *Azzurro*, questa, poi *No one*, giusto?
24. F2: sì, se non c’è:: c’è anche, tipo (.) *La camisa nera*?

25. Op2: (?)
26. F2: ah, allora l'han tolta – (..) allora, secondo me, ci sono solo queste due
27. Op2: ((fa il gesto per tre))
28. F2: sì, queste tre
29. Op2: per *Azzurro* – (..) il walzer si potrebbe fare? Il walzer com'è? ((accenna un movimento))
30. F2: sì
31. ((provano a canticchiare *Azzurro* per pensare a come muoversi))
32. F2: tipo (..) delle cose slanciate ((muovendo un braccio))
33. Op2: (?) perché se l'altra ragazza voleva fare il walzer – è più adatta per questa canzone
34. F2: *Azzurro*?
35. Op2: il walzer? Sì, secondo me
36. ((50 pensano a come impostare in walzer))
37. Op2: sai a cosa pensavo io? Sarebbe bellissimo se la ballaste in gruppo questa canzone qui, sai? (2) però non so se ce la farete a (farlo) (..) cioè a cantarla, poi a ballarla – (..) perché (..) io stavo pensando così ((mostra i movimenti)) e poi (..) c'è la tua canzone
38. F2: però, tipo, nelle clip dei cantanti, tipo, fanno prima il coso, no? Cioè, registrano la voce e dopo attaccano il video (7)
39. Op2: cioè?
40. F2: cioè, praticamente, fanno le loro canzoni senza nessun video, dopo fanno il video e lo attaccano

Estratto 34 (laboratorio 3, incontro 2)

1. F1: posso dire una cosa?
2. HHHH ((risate generali))
3. F1: beh siamo nel tema del ((nome di una scuola)) (..) va beh non dico: non voglio fare pettegolezzi di qua e là
4. HHH ((risate generali))
5. F1: da(h)i e:: un mio amico dato che ce l'avevo con me in classe è andato al ((nome di una scuola)) tecnico no? e:: anche dei miei amici sono andati là perché i genitori gli hanno detto è più vicino a casa tua vai là oppure io voglio andare là perché ci sono i miei amici e hanno scelto male mi hanno detto, mi ha detto che non si trovano bene perché o:: ci sono brutte persone là o brutte influenze là così=
6. M1: =beh ma quello un po' ovunque
7. F1: c'è una prof veramente razzista nella classe del mio amico, che ha messo da una par(h)te HH
8. Op1: beh adesso lasciamo stare i casi singoli e i gossip
9. Op2: (?)
10. HHHH ((risate generali))
11. F1: no ma serio ha messo da una parte gli italiani e li tratta benissimo, l'altra parte tutti stranieri e li tratta da schifo cioè non è una bella cosa
12. (Sovrapposizioni)
13. F1: è una brutta cosa non è una cosa bella
14. Op2: si possono trovare anche i casi singoli a scuola
15. Op1: a livello di scuole m:: la differenza m:: il tecnico è una scuola comunque impegnativa da quel punto di vista, [non è che::
16. F1: [non ho detto che è facile
17. Op1: tutte le scuole sono difficili (..) possono essere potenzialmente difficili, possono essere potenzialmente facili, dalla tua:: al ((nome di una scuola)) al liceo, però sono tutte difficili così come sono tu- in base a quanto anche noi studiamo no?
18. M2: e:: sono M2 faccio il ((nome della scuola)) °indirizzo tecnico industriale° e:: anche per me all'inizio era difficile perché (..) io non volevo farla quella scuola, volevo fare una scuola artistica però i miei genitori mi hanno detto di no vai a quella scuola° allora sono andato all'inizio era difficile però: cioè, cioè mi sono: mi sono ripreso nel secondo quadrimestre e alla fine° -
19. Op1: fai la seconda?
20. Op2: [fai la seconda?
21. Op1: [fai la seconda?
22. M2: Sì

Estratto 35 (laboratorio 1, incontro 3)

1. F2 – ((è a metà tra la metà della sala e il muro del sì)) posso mettermi in contrapposizione con lui?
2. Op – vai
3. (.)
4. F2 – cioè è inutile che mi metto là a seconda del suo pensiero però (.) cioè secondo me se gliela dai troppo liscia dopo un po' se ne approfitta hh cioè secondo me io hh rimango di quest'idea hh ((alcune ridono in sottofondo)) cioè se va male e non ha voglia di fare qualcosa devi sgridarlo nel senso devi dire "oh" (.) magari cioè non è che gli tiri un bel ceffone no nel senso che gli dici ! aspetta un attimo ricominciamo questa volta sii serio" (.) cioè non è proprio sgridare nel senso violenza ma è sgridare in senso (.) il tuo tono di voce cambia leggermente non da urlare però per essere un po' più serio per (.) cioè comunque per manifestare la tua presenza per dirgli aspetta qua comando io e non tu e::
5. M3 – ma non ci sarà qualcosa che non va se lo devi sgridare per farti notare che sei lì?
6. F2 – sì ma se non lo sgridi nel momento in cui lui esagera cioè se la prenderà sempre comoda (.) è un po' come l'educazione dei bambini cioè non puoi sempre lasciargli fare quello che vogliono devi un attimo frenarli (.) se no l'educazione non avvie[ne
7. (..)
8. M3 – e poi dopo quando: e: un'altra cosa che volevo spiegare è che quando ho detto che di sgridare per me è una violenza nel senso che se io [parlo con la F4 e le sgrido (.) nel tono della mia voce (..) nell'intensità delle mia voce lei percepisce la violenza quindi la violenza per me non è solo fatti sanguinari la violenza è l'offenderti
9. F1 - [ma non è una violenza perché (?) prima o poi
10. Op – scusa però [lei ha detto senza [urlare eh?
11. F3 - [no ma
12. M3 - [no no
13. Op- no no però hanno detto [così
14. M3 - [non dico la F- ho preso la F4 così ma prendo anche M6 prendo la – prendo M6 non è che –
15. ((risate))
16. Op –no nel senso che (?) senza alzare la voce
17. M3 – ((piano a OP)) ma sgridare senza alzare la voce?
18. (..)
19. Op – ((a tutti)) come si fa a sgridare senza alzare la voce?
20. F1 – ma basta usare un tono diverso cioè se di solito hai l'abitudine di scherzare con un bambino cioè proprio (?) quando gli dici "no non farlo" uso un tono ((si trovano quasi tutti a metà sala, tranne M3 che è al muro del no e F1 che è seduta a metà sala però più dalla parte del no, forse perché vuole stare seduta))
21. M3 – ah ma quello è il tuo sgridare? No allora sono d'accordo ((va verso F1)) ((risate))

Capitolo 5

Estratto 1

In Pakistan frequentava sempre la terza, i genitori dicono che fosse molto brava, era in una scuola mmh. In Pakistan funziona così: ogni anno i bambini più bravi, meritevoli, vengono premiati, vengono loro assegnate delle coppe o delle posizioni, cioè graduatorie. E questa era una bambina molto brava.

Estratto 2

Da noi praticamente se uno non è bravo a scuola, non andiamo a guardare perché. Gli diamo solo dell'ignorante. Finché uno viene continuamente bocciato i genitori ritirano dalla scuola. Da noi se non sei bravo, torni a casa e trovi un'altra strada. È da sette anni che la scuola primaria con l'obbligo è gratuita. Prima no, si pagava. Adesso è gratuito solo la rata scolastica ma tutti i materiali li devi comprare. Allora anche i genitori che fanno fatica a comprare libri e quaderni... li lasciano a casa (...) io ho paragonato la scuola ghanese a quel oggetto che serve per scolare la pasta. (...) prima sono pieni dopo perché con tutte queste bocciature chi arriva alla fine vuol dire che è proprio bravissimo. Alcuni si perdono per strada, tanti fanno da fare un'altra. Noi abbiamo più che licei tante scuole professionali, allora almeno un ragazzo o ragazza trova la strada che (.) trova un lavoro e non pesa sulla famiglia.

Estratto 3

Lo seguo perché è appena arrivato e all'inizio per alfabetizzazione, aiutare anche un po' queste maestre a capire magari le esigenze che aveva questo bambino e aiutarlo nell'insegnamento, supporto alla comunicazione, un po' queste cose. Poi finito il primo pacchetto mi hanno rinnovato perché vedeva che il bambino stando tutte le ore in classe e:h non riuscendo ad interagire anche con i suoi compagni, non è che lo faccio interagire io, però forse la mia presenza dava un aiuto in più sì forse per questo.

Estratto 4

Il mio obiettivo è farlo comunicare più, di farlo lavorare in italiano, matematica; il mio obiettivo è farli arrivare alla fine e comunicare con gli insegnanti e con i ragazzi quando arrivo a questa cosa qua sono contentissima perché tu arrivi in una scuola e (..) quello lì alla fine sono andata contenta perché riusciva già a comunicare perché lui per esempio per andare in bagno veniva da me e diceva “devo andare in bagno” e io gli dicevo “no, devi andare dalla maestra e dire ' maestra, posso andare in bagno?’. Almeno quando sono andata via, lui sapeva già (..) l'insegnante il giorno dopo quando mi ha visto: “ oh: brava, perché adesso comincia già”, perché in classe non parlava! Parlava solo quando arrivavo io. Neanche una parola mi dicevano tutte e due le insegnanti (..) almeno quando ho cominciato a frequentarlo ha cominciato a dire “voglio andare in bagno”, la penna: rossa, la penna: eh (ride) mi puoi prestare? Sai queste cose qua. Anche in palestra gli ho fatto capire alcune cose della palestra, le scarpe da ginnastica, il cambio e capito? Tutte queste cose qua. E (..) almeno quando sono andata via- sono stata contentissima (..) l'ultimo giorno le insegnanti mi hanno confermato che lui ha cominciato a parlare (..) in classe. Prima non parlava neanche una parola, ma non è che non sapeva parlare (..) ma si vergognava. E poi dopo quando ho cominciato a dirgli “sai che anche io sono arrivata in Italia ma non sapevo una parola di italiano? Fa lo stesso, una volta la dicevo (..) sbagliata una volta la dicevo così così e poi un'altra volta la dicevo (..) giusta (ride) e (..) pian piano ho imparato (..) ma se non parlavo, se non chiedevo le cose non-non avrei mai imparato l'italiano”. E secondo me lui piano

piano non ti preoccupare, vedrai che sei straniero, appena arrivato e addirittura il contrario ti aiutano quando ti rispondono loro sanno che quando ti rispondono dopo ti correggi e piano piano imparerai.

Estratto 5

Guarda con alcuni che frequentano seconda e prima io lo lascio con tranquillità perché alla fine so che ci sono ancora queste alfabetizzatrici per un altro anno o due anni, ma quelli che cominciano la terza a volte, non sono io perché la mia parte cerco di farla.

Estratto 6

Per me prima pensavo che lui non è attento e invece no. Faceva fatica a memorizzare qualsiasi cosa faceva, questo l'ha notato la prof di matematica. Quella di italiano (..) diceva di no: io ho detto questa cosa qua. Ho detto provate a fare una visita non succede niente per vedere se quello che abbiamo notato sia io sia quella di matematica: se (..) le cose: se non ha niente amen.

Però questo è un bambino che avrà sempre bisogno di qualcuno che gli sta sempre vicino per farlo lavorare. È un bambino che sicuramente ha dei problemi ma ti di- non solo con la lingua ma problemi suoi. Proprio di apprendimento. Però questa cosa la possono diagnosticare dalla seconda elementare non prima. (...) Si dislessia problemi con le lettere. (...) Fa fatica anche per esempio gli dici una parola “ tanto” lui scrive “tato”. La “n” proprio non la collega, la sente, la dice ma non la scrive. Quindi è un problema di dislessia questa. Non so se adesso è ancora piccolino però vediamo perché lui all'inizio sai non sapeva neanche cosa voleva dire una sillaba. La sillaba per lui era, non sa cos'è la sillaba, lui ti ho detto legge lettera per lettera adesso comincia a leggere sillaba per sillaba però se gli dai una parola più grande per esempio 'farfalla' quando è arrivata all'ultima non sa più cosa ha detto all'inizio. (...) Le maestre non vogliono perché dicono che è ancora piccolino. Questa cosa della dislessia si può diagnosticare dalla seconda elementare. Sono sempre le maestre che devono segnalare questa cosa qui. Io ho dato il mio consiglio perché è impossibile c'è (.) un ragazzino arriva no? Dopo tante ore che fai con lui c'è praticamente lui si dimentica tutto c'è, va a casa lui adesso che è in vacanza di pasqua lui quando tornerà a scuola non si ricorda più niente. Se non fa del lavoro a casa, se non legge almeno tutti i giorni un pezzettino a la volta lui arriverà che non si ricorda più niente perché deve fare tantissimo esercizio e questa cosa è la famiglia che li deve seguire.

Estratto 7

Questo dico che la scuola italiana è un po' diversa perché da noi la scuola è solo alunno e scuola e i genitori sono fuori. In Italia ho imparato che la scuola è alunno, scuola e genitori. Allora alcuni genitori non sanno cosa fanno i loro figli a scuola ma non perché non vogliono ma perché da noi non esiste che i genitori devono sapere. Noi affidiamo i nostri ragazzi a scuola, perché sappiamo che la scuola ha un autorità, la scuola insegna e il ragazzo impara l'educazione, impara tutto dalla scuola. No, i genitori sono fuori. E qua dico ai ragazzi: “guardate che i vostri genitori sono così, ma voi non dovete”. I ragazzi guardano fuori, non sono più in Ghana, vedono come funziona la scuola. Come la gita, alcuni genitori per problemi economici (.) da noi le gite e queste cose così quasi non esistono mai. Allora alcuni genitori vanno lì e dicono: “no, stai a casa!”. E qua per il ragazzo è dura, allora qua aiutiamo i ragazzi a fare capire, diamo un po' di sostegno. Quando anche andate a casa se i genitori non chiedono cosa avete fatto voi cercate di dire guard- oggi siamo andati a un museo abbiamo fatto questo ho visto quello. Oggi siamo andati a un teatro, tante sedie. Almeno per attirare l'attenzione dei genitori e far capire cosa facciamo a scuola.

Lui si è interessato, altrimenti non avrebbe obbligato il figlio ad andare a scuola. Il problema è che avendo quattro o sei figli, presenti, tutti sulla (.) insomma lui deve lavorare, non può mancare e per noi stranieri in generale, questa la devi prendere come regola: non siamo mai disinteressati alla scuola, abbiamo sempre un grande interesse. L'unica cosa è che per noi il concetto scuola è “io delego alla prof. Se c'è qualcosa che non va, la prof mi chiamerà e mi dirà. Finché non mi chiama, per me va tutto bene” andare a sentire nei colloqui generali, quando fanno le assemblee per me o per noi in generale non c'è questa importanza al cento per cento perché nella nostra scuola non esiste. Esiste o ci sono problemi ti chiamo. Non ci sono dei problemi,

vado avanti non c'è nessun problema. Questo è il concetto nostro della scuola e il rapporto nostro con la scuola. Se mi chiama la prof, vuol dire che è successo qualcosa, ma qualcosa di grave.

Estratto 8

I ragazzi si stupiscono quando vedono in classe perché piano piano abbiamo come dire? Una confidenza. Con loro io dico sempre che non sono sempre un'insegnante, ma una mediatrice e dico a loro le ore che ho con loro, così capiscono che io sono lì per, come si chiama? Un'aggiunta! Un aiuto in più. Non sono un insegnante. 'Io mi chiamo M.', una confidenza che loro a volte quando hanno un problema a scuola, addirittura a volte quando hanno un problema a casa a parlare così con l'insegnante se possiamo (..) aiutarli.

Estratto 9

Ricordo che una volta stavamo lavorando e la sua classe in quell'ora aveva teatro, lei mi disse: "ma lei (ai grandi da noi si dà sempre del lei, non si può dare del tu, chiamare per nome), ma lei può venire in un'altra ora? A me piace far teatro, vorrei andare anche io". È stato bellissimo perché lei si trovava bene e a lei piacciono le attività che le propongono, come- e si è integrata bene. Hanno fatto lo spettacolo serale, è venuta e la maestra raccontava che è stata anche brava, ha detto perfettamente la sua parte. è stata – contenta. E a me ha fatto piacere perché comunque ripeto è stato- vuol dire che ci teneva tanto a essere partecipe nella classe, a stare assieme alla sua classe.

Estratto 10

Secondo me dovrebbero tagliare da un'altra parte perché purtroppo l'Italia sta diventando una nazione multietnica no? E nelle classi 6, 7, 8 bambini sono stranieri, e il resto italiani. Una buona percentuale anche a Modena. La mia idea sai quale sarebbe? Che noi come mediatori ci sono le scuole che hanno questi bambini stranieri, segnalano la Memo e li aiuti più o meno tutti quanti. Perché per esempio da mio figlio non lavorano con i mediatori e lui aveva un bambino moldavo in classe, anzi ucraino, che parlava anche il rumeno e il russo. Lui è arrivato alla quinta elementare che non sapeva niente. Le maestre l'hanno portato avanti ma davano la colpa alla madre. Ma che risultati vuoi che ti dia? È normale che faccia più fatica nell'andare avanti. È una cosa che ci arrivi da sola, senza farti tante domande,. E non è una questione di intelligenza è proprio una questione di lingua!

Estratto 11

Dare magari un appuntamento quando si presenta un genitore a fare l'iscrizione.. dare magari un appuntamento in cui sia presente una mediatrice perché di solito sulla base dell'età del bambino lo inseriscono in una classe non sapendo la sua storia, non sapendo se aveva frequentato l'anno precedente. Si perdono proprio. Praticamente dimenticano quello che avevano fatto e non riescono proprio a seguire quello che stanno facendo. (...) E poi non c'era neanche un certificato che dicesse a che anno fossero. Data di nascita e basta. Non basta! Magari uno porta anche un certificato di frequenza anno tot tot almeno possiamo metterlo nel posto giusto.

Estratto 12

Magari qualche incontro con tutte le maestre insieme per fare capire anche il nostro ruolo di mediatore perché io non ho solo una classe terza, ho una terza, una quarta. Non vado solo nelle scuole, quindi posso anche non sapere il programma, cioè il programma proprio di una terza. Devono darci qualche aiuto, aiutarci a farci comprendere. Non: arrivare in una classe e buttarci addosso il bambino e 'fai questo! Fai quello!'. Neanche il tempo di guardarti in faccia e spiegarti bene le cose tu magari sei forzato a non- cioè non ribellarti, non andare oltre quelle parole. Quindi ti sforzi a trovare delle cose da fare. Un po' di collaborazione e anche capire il MIO ruolo di mediazione non di sostituzione dell'insegnante.

Estratto 13

Secondo me l'intervento del mediatore madrelingua ci vuole per gli studenti stranieri poi è meglio fare un incontro con la sua famiglia così capiamo ogni tanto. Non devi chiedere tante cose però dopo questo incontro tu capisci qualcosa. Quando la gente parla non capisci solo la lingua, ma com'è la famiglia, i genitori e i figli (...). Sì se si rapportano bene o meno, se sono attenti o no, cosa pensano dei loro figli. Ci vuole! Sarebbe meglio, soprattutto per i bambini più piccoli della scuola primaria, se magari non sa raccontare da solo.

Capitolo 6

Estratto 1

Cioè io credo che in questo progetto non si parla di intercultura e di differenza in modo esplicito (.) ma si arrivi poi alla condivisione di valori e: quali sono appunto la: e: i valori della convivenza eccetera, in forma indiretta con- nel confronto e nel nel lavoro insieme (.) c'era una frase molto bella credo di: m: la Favaro che diceva: m: non si fa l'intercultura si vive (.) cioè m:: io ho visto che anche nelle classi non funziona quando tu (.) parli a livello teorico di quelli che sono i pregiudizi eccetera (.) tu vedi qual è il bisogno condiviso, un progetto, un sogno e e ci lavori insieme e allora vedi che nel gruppo (.) a: magari c'è il marocchino che sa fare quella cosa che non sai far tu, (.) e si lavora insieme per un obiettivo ce credo che (.) m: non sia utile lavorare a livello teorico su questi: concetti e valori sia più utile sperimentare insieme: insomma (.) lavorando insieme costruendo insieme qualcosa in cui: si crede.

Estratto 2

Per affrontare meglio i vari casi: le varie provenienze:, le varie: - (.) come? E: tra di – anche tra di loro se vogliamo mi sono capitati casi di: discriminazio- tra i ragazzini stessi casi di discriminazione, casi: non lo so un ragazzino ucraino hh che non aveva mai visto ragazzini neri, nel suo paese quindi nello stesso laboratorio: non (.) mh insomma non aveva voglia di:: interagire rapportarsi al ragazzo ghanese quindi anche lì (.) il ruolo di il mio ruolo è di mediazione, di: (..) e: e di creare i canali giusti perché: questo insomma:: (..) questo sentimento di distanza insomma venga: venisse abbattuto (.) o:: m:: e:: dal punto di vista dei contenuti s- si riesco a fare ma sicuramente poco per una questione di linguistica sicuramente si può presen- posso presentare:: i cibi, che più o meno - tipici di un paese rispetto all'altro nelle nelle: discussioni conversazioni oppure spesso io per farli sentire insomma giustamente importanti (.) e:m: chiedo loro come si dice nel tuo paese questo: a differenza di un'altra cosa oppure cerco anch'io come s- i primi tempi chiedo sempre come si dice piano piano nella tua lingua.

Estratto 3

Int – ok allora ok poi volevo sapere (.) tra di voi vi sentite uguali o diversi?

M1 – mm

M2 –e: [uguali

M3 - [diversi

M4 – diversi

M1 – diversi (.) io sono marocchino e tu ((risate)) albanese non siamo uguali

M5 – no però siamo tutti umani

M4 – è vero

M1 – ah è vero

M5 – eh! Hh

M1 – ma lui no ((indica M2)) lui è cinese

M5 – ((guarda M1 e si mette le mani nei capelli))

M3 – ma siamo umani! Siam persone

M1 – ah!

M3 – micca degli alieni

M1 – si si hh

M3 – degli extraterrestri o qualsiasi

Estratto 4

Una persona può imparare le culture diverse, (.) capire magari come ci si deve comportare con altre persone perché:: m: è conscio della propria educazione ma non è conscio di quella degli altri quindi magari non: (.) tipo per esempio vede una ragazza col velo una persona dice “ma cosa sta facendo questa?” invece se ha già conosciuto questa religione, capisce che è un dovere e quindi non ha subito quel pregiudizio che parte invece se una persona non è conscia delle altre culture, delle altre religioni, non può: non fare ce deve per forza avere un pregiudizio perché l’uomo è fatto così.

Estratto 5

Perché io come mediatrice credo che è una ricchezza ma come la I. ghanese africana (.) che è venuta - (.) allora i bambini non parlano, non dicono che è dura ma se un bambino ti dice “mi fa scrivere come scrivono gli italiani” (.) non è spiegato che è (.) è dura (.) ma io ho sentito che è dura (.) perché li vogli-io che devo fare capire guarda che se impari a scrivere (?) se impari a scrivere così guadagni qualcosa in più (.) perché io sono mediatrice allora sì adesso se mi chiedi proprio come I. mediatrice ti dico (.) è arricchente ma se mi chiedi I. I. (come me) è pesante (.) perché venendo a scuola in una scuola che il primo giorno mi ha detto un ragazzo fa la prima media “ho aperto la porta erano tutti bianchi” hh dentro la testa cosa c’è? (2) eh parlavano, ridevano, io non dico niente (.) perché loro ridevano? Benvenuti, accoglienza, che secondo me volevano accogliere bene sorriso, e pensa (.) fraintendimento come lo stanno prendendo in giro lo so cosa pensava quel ragazzino lì? Non lo so sono io una di nostra età (?) insegnare a imparare a fare capire guarda forse quel giorno lì è un’accoglienza (.) adesso vedi che riesce a capire un po’ quello che stanno dicendo e senz’altro non è metà ghanese, metà inglese, metà cinese e metà italiano sei anche fortunata che 22 sei l’unica nera che sei venuta (.) io scherzo (?) latte macchiato cioè qualcosa dobbiamo aiutarli queste cose qui loro non esprimono perché loro pensano anche che era bello perché ogni bambino andare a scuola è bello andare a scuola la prima volta che apre la porta erano tutti bianchi (.) io penso beh chiedi a lei io non lo so quando ha aperto (?).

Estratto 6

Ins3 – perché se vai appunto come diceva lei se sottolinei continuamente che questo: è il mio modo e è quello italiano e allora va bene e: “ah”

Ins2 – eh

Ins3 – “no tu fai così e allora non va tanto bene”, (.) e: allora

Ins2 – mh

Ins3 – veicoli già un messaggio negativo e e avrai una risposta di chiusura

Estratto 7

Io sono convinto che il tema dell’integrazione sia un falso tema cioè il tema centrale è quello della: e: delle diversità cioè io non io non integro qualcuno e: cioè io condivido un’esperienza con qualcuno cioè perché integrare sembra che tu voglia portare a a vivere all’interno di quello che è la tua la tua idea di società (.) invece e: tu cioè invece la la: il mettere insieme le diversità vuol dire che io e te siamo e: siamo equamente fautori di un’esperienza di comu- di comunione che è un qualcosa che non esiste ancora ma che facciamo insieme e quindi non può essere un qualcosa che io ti propongo e che tu accetti in parte o totalmente

Estratto 8

Non esiste un’identità unica non esiste un’identità italiana, marocchina, araba, ciascuno di noi è il frutto di una molteplicità infinita di: di identità, di storie, di vissuti, e:: a seconda del contesto, delle opportunità, dell’ambiente, tu puoi mettere in luce un aspetto oppure un altro.

Estratto 9

E: la diversità culturale (..) dipende dipende dai casi secondo me perché (.) certe volte bisogna rispettare (.) le regole di un certo luogo in cui si è quindi magari non esprimere magari le leggi che si rispettavano una volta, (.) e rispettare (.) non solo le proprie ma magari:: anche le leggi del posto che appunto richiedono.

Estratto 10

È essenziale quando io esprimo la diversità nell'autenticità, se la diversità dev'essere espressione di un arroccamento o di essere portatori di una bandiera allora è sbagliato, se invece io sono portatore della mia diversità perché la mia diversità è autenticità nei confronti degli altri, allora io troverò sempre la possibilità di dialogare con l'altro e sempre il rispetto dell'altro se non c'è autenticità l'a: l'aspetto della diversità porta per forza a uno scontro

Estratto 11

Arricchire non è che arricchiamo solo noi ma arricchire tutti perché se io mangio con le mani e oi mangiare con la forchetta, se impari a mangiare con le mani e imparo a mangiare con la forchetta abbiamo due modi per mangiare.

Estratto 12

Ins1 – sì sì cioè se ci riferiamo a diversità personale o culturale (.) e:: sicuramente valorizzandola e: poi se capita e: che stoni non che stoni che non sia in sintonia con qualcosa che invece in Italia riteniamo:: non riteniamo positiva

Ins2 – ah beh questo [allora è un pro-

Ins1 - [quello glielo spiego

Ins2 – è un problema appunto anche educativo certo

Ins1 – poi glielo spiego nel senso va bene che nel tuo paese si faccia così però sappi che se lo fai in Italia (.) noi lo percepiamo in questo modo

Estratto 13

Basta che non viene (emarginato) perché: (.) comunque: (.) cioè non secondo me non troppo non troppo (.) perché troppo pote- cioè: uno potrebbe sentirsi offeso, dire “beh e:: tu:: sei di questa cultura, sei di questo e: batti su questa cosa, perché sei venuto qua? cioè perché fai così?” cioè ti viene ques- ti vengono queste domande se una persona fa così ma invece se la persona (.) tiene: tiene distanti le due cose cultura e carattere

Estratto 14

Int – e: come pensate si debba reagire alla diversità? (.) come si deve reagire quando:

F2 – bisogna accettare come: com'è diverso l'altro ad esempio tu sei diverso da me, io ti accetto lo stesso basta che mi rispetti ci dev'essere sempre il fatto del rispetto comunque

F1- puoi essere diverso quanto ti pare almeno io la penso così puoi essere diverso quanto ti pare però io se io ti rispetto tu mi rispetti andremo d'accordissimo nel senso che comunque

F2 – sì

M1 – perché alla fine quando sei nel tuo paese (.) va tutto bene però quando sei tu che vai nell'altro paese, e loro (.) ti trattano male allora incominci a capire

Estratto 15

Comunque socio culturale e familiare perché io ultimamente ho:: hh ho avuto un po' di problemi a scuola ma non miei di laboratorio però che hanno coinvolto bambini del laboratorio problemi piuttosto grossi nati da una situazione familiare comunque di: grande disagio: e culturale ma anche economica (.) e quindi:: (.) m:: se penso i bambini (.) che vengono percepiti come:: m: problematici o:: diversi: non parte del gruppo dai

compagni di classe, nel grande gruppo della classe, è perché sono bambini che hanno comportamenti (.) e: irascibili, comportamenti:: da presa in giro:: o:: aggressivi

Estratto 16

Ma certo sì voglio dire nell'espressione perché è inutile s- (.) mettersi: secondo me hh dei falsi:: m: (.) >cioè< nel momento in cui metti a confronto delle persone che la pensano veramente in maniera diversa io mi ricordo certi incontri di inter- interreligiosi in cui si: riunivano le persone (.) che erano responsabili di comunità diverse in un territorio, è chiaro che se tu credi fino in fondo che il tuo Dio è il quello giusto, se non viene fuori un minimo di tensione di conflitto, è le persone non si stanno confrontando: sinceramente per cui e:: è chiaro che il confronto e:: con la differenza è e:: come dire? E: porta a una certa tensione che comunque e::: (..) nel confl- per me non è negativa come dire

Estratto 17

Il tema del riuscire a cogliere m: (..) al di là delle differenze (.) quelli che sono i sentimenti e i bisogni proprio propri degli altri perché se tu ti scontri m: se vuoi un confronto puramente sulle idee probabilmente non si trovano puoi rischiare di non trovare dei punti di incontro (.) se tu riesci a andare un po' più a fondo su quelli che sono i sentimenti le emozioni di ciascuno e i bisogni credo che (.) lavori su un terreno comune che unisca anche persone diversissime.

Estratto 18

Non è una battaglia facile (.) dobbiamo perché sulla nostra pelle se oggi siamo qui vuol dire che abbiamo subito (.) ma subito pesante e a- siamo venute fuori perché anche noi non siamo chiuse dicendo "allora questi -" da quando siamo qua stiamo entrando pian piano bisogna anche loro entrare pian piano perché non siamo (?) "eh voi neri vucumprà" lo sento tot i dé.

Estratto 19

Op- e: mettendoli a confronto appunto parlando, non dando ragione a uno, non dando ragione all'altro ma cercando di ascoltare entrambi, e: arrivare alla mediazione a una mediazione che però deve essere anche - e che può essere anche condivisa dagli altri (.) perché anche cioè anche con un: gruppo ci sono anche le metodologie insomma di: gestione dei conflitti e:: penso a un cerchio in cui e:: i due soggetti che hanno avuto un conflitto si confrontano e che gli altri possano intervenire dire (.) secondo me tu hai sba- insomma ci sono metodi che secondo me puoi avere quando hai tanto controllo cioè (.) hai tanta fiducia (.) dei ragazzi nei tuoi confronti (.) perché se tu non crei un rapporto di fiducia

Int -[mh

Op - [non li terrai mai a parlare perché questi se ne vanno cioè:

Estratto 20

Eh: eh che non è sempre facile perché tu puoi metterci la buona volontà del mondo di mediare però dev'esserci anche dall'altra parte la volontà di mediare perché se no rischi di di aprire un conflitto cioè no? Sia nei grandi sistemi che nei piccoli se io ho voglia di confrontarmi con te ok [...] ma se tu non hai voglia di parlare che parti subito aggressiva, (.) o chiedo l'intervento di un mediatore, (.) che mi aiuta, visto che io lì ero uno dei due: no? Che aveva cercato un confronto, (.) oppure (.) l'azione non è mediabile eh? cioè (.) la mia - (.) quello che avevo in testa era al quarto tentativo chiamo la municipale (.) cioè quindi chiamare l'autorità se non riuscivo a farlo io o o: grazie all'intervento della mediatrice perché eran molto aggressive le due ragazze

Estratto 21

F3 - chiedendo aiuto

F1 - anche

Int – chiedendo aiuto dice lei (.) tipo?

F3 – non lo so consultando con qualcuno

Int – ok

F3 – perché forse l'altro non vuole però e: (.) cioè deve fare per forza (?) forse con gli amici (?) dicono vai da: sta qui e digli (.) di tornare non so al suo paese

Int - Se la pensiamo diversamente (.) come si può:: risolvere:: questo:: conflitto che nasce?

M3 – e:: dobbiamo: (.) ci dobbiamo decidere

M5 – dobbiamo confronta[rci

M1 - [decidere di di prendere questa decisione

M1 – [confrontarsi

M3 - [oppure oppure che

Int – confrontarsi,

M3 – che a noi non piace quel film, a a me piace quel film, a l'altro piace quel film, ci guardiamo un film che è bello per tutti e due

Int – ok quindi un compromesso diciamo

M3 – sì

Estratto 22

Perché un dialogo sia efficace poi alla fine ci vuole quella base empatica, quella disponibilità anche quella capacità di: esserci proprio lì e: con la persona: ritagliandosi il tempo, lo spazio necessario, dedicando l'attenzione: e: così tutte quelle cose, feedback e: se io penso a un dialogo:: m: che funzioni mi viene in mente quello e::m::

Estratto 23

Op1 – il contesto di classe sicuramente il dialogo non è favorito perché (.) è una cattedra è dei banchi (.) guardarsi tutti negli occhi: favorisce quindi sicuramente creare il contesto giusto:: a volte nell'informale il dialogo è favorito per quello perché:: non c'è una strutturazione dei ruoli, di poteri sicuramente il dialogo

[se

Op2 - [è molto rilassante

Op1 – sì se:: (.) se c'è (.) se (.) se non ci sono problemi di ruoli e poteri: viene anche un dialogo alla pari che è molto secondo me arricchente (.) anche uno si sente più libero dal giudizio

Estratto 24

Int – invece quali condizioni ostacolano il dialogo secondo voi?

(2)

Op – giudi- paura del giudizio secondo me, (.) il potere, (.) secondo me tanto sicuramente non sono così libera di parlare così (.) con: con i poteri:, il direttore dell'azienda, o (??), cioè sicuramente c'è (..) dei ruoli dei ruoli che uno ha (??) e anche le relazioni ci sono relazioni che sono più significative di altre (.) relazioni più strette::

Estratto 25

Op – un atteggiamento, un atteggiamento autorità- cioè e::m: nel senso: se io alzo la voce, se comunque mi comporto appunto dicendo non si fa

Int – sì ok

Op - cioè questo è quello che alla fine:

Int – mh

Op – distrugge e:: il dialogo perché se: io dico non si fa e: adesso basta ritiro la pall- cioè sono tutti modi diciamo (.) che secondo me sono altamente distruttivi dell'ambiente

Int – mh mh

Op – e: oppure il silenzio cioè se io lascio fare tutto (.) che è l'altra:: -

Int – ah ok (.) è interessante

Op – assolutamente- cioè i due estremi secondo me: sono distruttivi perché se io ti lascio fare tutto io perdo tutta la mia autorità cioè nel senso chiaramente la prima volta che provo a dirti qualcosa e: tu dici va beh ma stai lì cioè nel senso: non mi hai mai detto nulla cosa vuoi?

Int – ma perché secondo te questo: lasciar fare totale cioè che cosa trasmette:: [cioè qual è il mes-

Op -

[disinteresse

Int – ah ok

Estratto 26

M1 – sca- scambio di idee (.) tipo con: i professori avere un dialogo è impossibile

F3 e F2 ((ridono))

M1 – è impossibile

Int – perché?

F3 – con alcuni

M1 – perché cioè

F2 – loro c'han ragione [punto

M1 - [loro c'han ragione punto se no: (.) (vai a finire dal preside)

Capitolo 7

Estratto 1

Int – ok (.) e: vi sono servite secondo voi queste lezioni [qua in laboratorio?

M1 - [sì molto

M3 – sì perché abbiamo imparato molto: (.) cioè: ti ha: ti ha ringraziato a studiare bene (.) delle parole: tipo ingresso (.) l'ingresso è (.) dove usciamo tutti i giorni (.) entriamo, usciamo, entriamo, usciamo e: (..) e: (.) e fine

Estratto 2

Int – ma secondo voi perché ha raggiunto alcuni dei suoi obiettivi?

F1 – perché ci ha fatto pensare perché mai nessuno ci ha fatto pensare: [alle nostre azioni

M1 - [(??)

F1 – sì

F4 – perché ognuno ha detto la sua e gli altri stavano attenti e nel senso [chi più e chi meno

M1 - [e nessuno l'attaccava

F4 – esatto

M1 – diceva no tu non hai ragione devi stare zitto

F4 – chi più e chi meno siamo riusciti ad accettare le: proprie:: cioè ognuno le opinioni degli altri come: [(?)

F1 - [ci hanno aiutato ci hanno aiutato ad accettare (.) tutto quello comunque che si [diceva in classe

M1 – [sì ci hanno aiutato anche ad ascoltare perché se io parlavo tutti cominciavano a parlare (?) invece adesso gli ha insegnato io parlo (.) tu ascolti poi dopo tocca a te dici la tua e spieghi quello che non è giusto quello che non sei d'accordo

Estratto 3

Int – ok e: secondo voi gli scopi dell'attività del laboratorio sono stati raggiunti?

M1 – sì

Alcuni – sì

M1 – in parte ma sì

F1 - cioè (.) come ho detto prima ci voleva più tempo (.) ci voleva molto più tempo

Estratto 4

F3 – più ore (..) e senza [i prof

F2 - [in vari periodi dell'anno

Int – perché secondo voi serve più tempo?

F3 – perché ci è piaciuta troppo l'attività hh (.) boh perché io credo che in così poche ore non riusciresti neanche a esprimere tutto ciò che [vuoi

F2 - [per affrontare più: (.) cose più: argomenti

Estratto 5

Int – ok e: vi è piaciuto organizzare l'evento insieme? C'è qualcosa che cambiereste?, qualcosa che migliorereste:?

M1 – far [venire più gente

Estratto 6

Op2 - Sì in questi sì quello sicuramente dove si è fatta più fatica l'ha detto: F3 è quello di danza quello di danza: (.) perché forse ecco con le con i genitori con le mamme con gli adulti un contesto meno strutturato come questo paradossalmente è più difficile (.) da vedere come risorsa (.) mentre per i ragazzi è:: c'è questa facilità no? Di: e:: acquisire la dinamica del cerchio, cioè le mamme (.) lo vedevano [di più

Op1 - [è un target diverso

Op2 – è un target diverso (.) come: un servizio non come una possibilità di condividere:: emozioni o azioni sicuramente con – (.) da rivedere il lavoro qua con i genitori (.) non (.) diverso da quello che ha fatto Op (.) in un ambito più strutturato con i genitori della scuola, nell'extrascuola:: c'è da rivedere qualcosa

Estratto 7

Non era tanto vedere com'è andata l'esperienza in sé, ma per me sarà il futuro a dircelo cioè è molto presto per dire se l'esperienza ha avuto avrà degli esiti positivi perché la nostra idea è che questa: questi esiti si vedano nel tempo

Estratto 8

Ins2 - dopo tempo tipo no? E allora: a me piace chiedere: ma:: all'inizio insomma quando: sei arrivato che cosa hai pensato? Come ti sei sentito? Perché insomma emergono sempre delle cose:: interessanti (.) e::m: e loro di solito son: molto positivi cioè nel senso: m:: (.) anche nelle prime nei primi momenti io cerco sempre di essere insomma: accogliente il più possibile anche se appunto non conoscendo la lingua immagino che per loro sia: difficile (.) però: dopo magari raccontano in classe come si sono sentiti o: em: il problema a volte più che proprio l'inizio che loro sanno di non sapere, è magari dopo un mese o due in cui loro hanno delle aspettative e invece si rendono conto che forse anc[ora

Ins3 -

[non è così facile

Ins2 – non è così facile insomma raggiungere (.) e allora raccontano delle loro frustrazioni, insomma: o: che si sono sentiti: insomma tristi, o che non hanno capito e si sono vergognati, e: però io lo chiedo ecco dopo un po' quindi quando loro insomma sono in grado un po' di raccontare (.) però: insomma di solito (.) sono abbastanza sereni (.) abbastanza (.) nel laboratorio (.) in classe: è un po' più dura ma

Estratto 9

Rispetto al secondo, em: (.) certe situazioni si erano: un po': m: si erano già stabilizzate e quindi poi insomma siamo arrivate un po' tardi su certi: almeno (.) da me su certe situazioni (.) quindi dopo è stato più difficile riaggiustarle in corsa insomma (.) vi faccio un esempio per essere più chiara con alcuni neoarrivati e: hanno hanno iniziato: con gli a-insomma partendo dagli articoli

Estratto 10

Ins1 – abbastanza perché si potrebbe fare di più, e perché: i punti critici: è l'organi- è come è organizzato (.) nel senso che almeno per quanto mi riguarda no- s- cioè spesso: (.) devi fare la la la: l'orario: (.) stabilire realizzare stabilire un orario scolastico: stando attenta ah non prenderli nell'ora di musica perché la prof di musica si lamenta, nell'orario di artistica no perché è un momento di socializzazione, ginnastica no

Int – problemi tecnici[ci di organizzazione

Ins1 - [problemi tecnici e:: sì tec- tecnici e ancora anche culturali cioè nel senso (.) comunque: i ragazzi stranieri (.) sono: ((fa un gesto con la mano tipo due bilance)) l'ultimo: più o meno: cioè non l'ultimo a livello – nel senso che sono quelli a cui ancora si si:: si danno meno: meno attenzioni, meno fondi, meno:: meno risor- insomma ci sono meno risorse per loro

Estratto 11

Ins2 – no? Per cui cosa succede? Succede che e::m: (.) con certi c- cioè con gli insegnanti passati casomai ab- si è lavorato tanto anche come: facilitatore e c- c'era come:: come dire? Un una confidenza no? (.) e i nuovi insegnanti che arrivano e:: bis- e: non hanno - capito? Per cui bisogna ricominciare per cui e:: (.) insomma (.) loro tendono a vedere gli stranieri ancora come tra virgolette dei problemi

Int – mh

Ins2 – e invece gli altri insegnanti quelli con cui avevam già più lavorato di più, non vedevano più gli stranieri come dei problemi ma come delle risorse come comunque dei ragazzi come gli altri insomma è tutto un cammino che va sempre ricominciato. [...] questo è importante perché il problema grosso è che il laboratorio (.) venga vissuto da noi come insegnanti o dai ragazzi o dagli altri insegnanti come un a parte

Int – mh

Ins2 – e questa è fi- è la fine

Int – mh

Ins2 - cioè il laboratorio se è un a parte aiuta ma non aiuta quanto potrebbe invece il laboratorio dev'essere vissuto da tutti come un dentro cioè è un dentro in alla classe è ancora – no? Mi spiego? E quindi riflu- tutto quello che si fa rifluisce nella classe rifluisce nell'insegnante di classe, e i ragazzi lo sanno, e gli insegnanti di classe lo sanno che non sono abbandonati (.) a sé stessi e noi sappiamo che stiamo lavorando per tutti (.) io alle ((nome scuola)) ho questa fortuna e quindi mi ritengo appunto fortunato (.) però il problema: se non fosse così il problema sussiste insomma io non so nelle altre classi: nelle altre scuole come sia ma poi

Estratto 12

I prof sono nove e io lo vedo una volta alla settimana (.) per venti ore (.) più o meno per tre mesi di seguito (.) ma che obiettivi posso raggiungere? Posso sfiorare (.) l'obiettivo (.) mi date un anno intero su un bambino e vediamo se (.) cioè come tutti gli altri come l'insegnante poi se ne parla.