





Cofinanziato dal  
programma Erasmus+  
dell'Unione europea



Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

# IL PROGETTO IN BREVE



## ACRONIMO

## TITOLO

## PROGRAMMA DI FINANZIAMENTO

## DURATA

## OBBIETTIVO GENERALE

## OBBIETTIVI SPECIFICI

## NARRATE

Costruire un approccio narrativo che promuova la collaborazione tra scuole materne e biblioteche

ERASMUS+

2020-2023

L'obiettivo generale di NARRATE è promuovere la qualità nell'istruzione prescolare attraverso una maggiore attenzione all'approccio narrativo.

Gli obiettivi specifici sono:

1. Sviluppare l'approccio narrativo nelle scuole dell'infanzia, adottando gli strumenti adeguati per sistemare il contesto, pianificando le attività e valutando i risultati.
2. Migliorare la collaborazione tra scuole dell'infanzia e biblioteche per arricchire il curriculum narrativo e dare valore e visibilità alla produzione narrativa spontanea dei bambini
3. Aumentare le competenze professionali degli insegnanti della scuola dell'infanzia sull'approccio/curriculum narrativo.

## RISULTATI

1. Manuale sull'implementazione dell'approccio narrativo nella prima educazione
2. Strumenti di valutazione: autovalutazione, monitoraggio, valutazione dell'impatto
3. Storie da bambini a bambini: prodotti originali della letteratura infantile

## PARTNERS

Comune di Piteå (SE)

Comune di Imola(IT), Sweden Emilia Romagna Network – SERN (IT), Elmer (BE), Università di Bologna (IT), Tallinn Meelespea Kindergarden (EE)

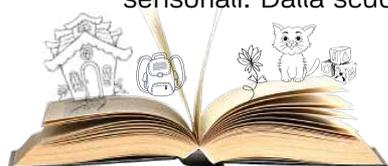
## SITO WEB

<https://www.narrate-project.eu/>



# INDICE

<b>PREFAZIONE</b>	<b>6</b>
<b>RICONOSCIMENTI</b>	<b>7</b>
<b>CAPITOLO 1 – INTRODUZIONE</b>	<b>8</b>
1. La struttura di questo manuale	8
2. Cos'è in breve l'Approccio Narrativo	8
3. I partner di questo progetto Erasmus+ e alcune informazioni sul sistema prescolare di riferimento nei Paesi coinvolti	9
<b>CAPITOLO 2 - I BAMBINI NON SONO SENZA STORIE. La narrazione nel processo di socializzazione in età prescolare</b>	<b>16</b>
1. Introduzione	16
2. Raccontami una storia	16
3. Storytelling e costruzione socio-cognitiva della realtà (Vygotsky e Bruner)	17
4. Applicare l'approccio narrativo: adulti, bambini e contesti educativi	19
5. La narrazione nella vita quotidiana	21
6. La narrazione come trama della cultura dei pari	23
7. Narrazioni e argomentazione	24
8. Estendere l'approccio narrativo	26
<b>CAPITOLO 3 - QUADRO METODOLOGICO: Come potrebbe funzionare l'approccio narrativo nell'educazione nella prima infanzia</b>	<b>28</b>
1. Introduzione - Dalla teoria ad un Quadro metodologico sull'approccio narrativo	28
2. La struttura di base del quadro metodologico dell'Approccio Narrativo nella prima educazione	28
3. Il Decalogo in dettaglio	29
4. Gestione scolastica in dettaglio	32
5. Linee guida per supportare gli operatori per un uso operativo del Quadro Metodologico	35
6. Quadro Metodologico sull'approccio Narrativo e situazioni particolari	37
7. Capitolo 3: Note Finali	40
<b>CAPITOLO 4 - RACCOLTA DI BUONE PRATICHE: Come potrebbe apparire l'Approccio Narrativo nella vita quotidiana delle scuole dell'infanzia e dei nidi d'infanzia</b>	<b>44</b>
1. Introduzione - Come progettare e realizzare la documentazione delle esperienze narrative svolte dai bambini, secondo il nostro modello metodologico	44
BUONA PRATICA N.1: Dove stiamo andando? Un progetto narrativo su giochi, veicoli, picnic e avventure nella vita di tutti i giorni. Dalla scuola dell'infanzia Bergsviken - Piteå- (Svezia)	45
BUONA PRATICA N.2: Tutte le luci della nostra casa. Dal nido Elmer in de Stad - Bruxelles (Belgio)	52
BUONA PRATICA N.3: Pasticceria. Le nostre ricette. Dalla scuola dell'infanzia Meelespea - Tallinn (Estonia)	57
BUONA PRATICA N.4: Lo strano caso del coniglio a scuola. Dall'osservazione della natura all'attitudine al prendersi cura. Dal nido Scoiattolo - Imola (Italia)	61
BUONA PRATICA N.5: Mamma Mia Pizzeria. Un progetto sulla gioia del cibo e su come un gioco possa essere l'inizio di un lungo processo con molte forme di espressione ed esperienze sensoriali. Dalla scuola dell'infanzia Bergsviken - Piteå (Svezia)	69



BUONA PRATICA N.6: Riscopriamo i materiali destrutturati. Dal nido Elmer In de Stad - Bruxelles (Belgio).	77
BUONA PRATICA N.7: Professioni. Imparare dal lavoro dei genitori. Dalla scuola dell'infanzia Meelespea - Tallinn (Estonia)	84
BUONA PRATICA N.8: Hanno ucciso L'Uomo Ragno. Supereroi, supereroine e persone cattive da sconfiggere. Dalla scuola dell'infanzia Campanella - Imola (Italia)	89
<b>CAPITOLO 5 - Un focus group virtuale tra le insegnanti dopo aver partecipato all'implementazione delle Buone Pratiche dell'approccio narrativo</b>	<b>96</b>
1. Introduzione – il significato di questo capitolo	96
2. Il nostro focus group sull'implementazione dell'Approccio Narrativo.	96
3. Maggiori dettagli per chi è interessato: domande e risposte del focus group.	99
<b>CAPITOLO 6 - Lo Storytelling come supporto all'implementazione dell'Approccio Narrativo: Verso una collaborazione stabile tra Scuole dell'Infanzia e Biblioteche del territorio</b>	<b>103</b>
1. Introduzione – A proposito di Storytelling	103
2. Breve descrizione dei progetti di storytelling, basati su una collaborazione stabile tra il sistema prescolare locale e le Biblioteche di riferimento (maggiori informazioni nell'allegato 1)	103
3. La letteratura per bambini direttamente dai bambini: un breve accenno all'OI n.3 (maggiori informazioni nell'allegato 2)	110
<b>CAPITOLO 7 - Come valutare l'approccio narrativo: introduzione all'Intellectual Output n°2</b>	<b>112</b>
<b>POSTFAZIONE - Prospettive per futuri progetti collegati</b>	<b>113</b>
<b>ALLEGATI.</b>	<b>114</b>
Allegato 1 – Esempio di bibliografia ragionata sulla letteratura infantile disponibile in Imola (Italia)	114
Allegato 2 – Tutorial per realizzare storie dai bambini ai bambini (Intellectual output n° 3 del Progetto Erasmus+ NARRATE)	215



## PREFAZIONE

*“Vedo un grande valore per le scuole dell’infanzia di Piteå con questo tipo di progetti. Gli educatori possono ampliare le proprie competenze nella propria didattica professionale, concentrandosi su argomenti selezionati all’interno dei vari progetti Erasmus. Ciò aumenta la qualità della nostra istruzione e insegnamento, tutti contribuiamo e apprendiamo gli uni dagli altri, tra i diversi paesi partner. La Svezia e anche altri paesi hanno sperimentato una tendenza negativa in termini di sviluppo linguistico dei bambini, una riduzione di vocabolario e una concentrazione e una capacità di assorbire informazioni e istruzioni scritte più scarse rispetto agli studenti di qualche anno fa. Queste carenze sono evidenti e possono dare agli studenti difficoltà nell’affrontare i loro studi e nel raggiungere risultati di apprendimento previsti nella scuola primaria e secondaria. Stimolando i bambini ad esprimersi sia linguisticamente che esteticamente, diamo loro una buona base per assimilare l’insegnamento ed esprimersi in ciò che pensano e come percepiscono le cose, potendo avere, di conseguenza, costruttive. Sono molto orgogliosa e felice che Piteå sia un partner in questo progetto Narrate in cui sottolineerei il valore di partire dagli interessi dei bambini, che possano progettare insieme giochi interessanti, esplorazioni e storie creative. Il progetto sottolinea anche il valore della buona letteratura e della collaborazione con le biblioteche. Non vedo l’ora che questo approccio narrativo si diffonda, facendo la differenza per le opportunità dei nostri figli di raggiungere il loro potenziale”.*

*Malin Westling*

direttore dell'Amministrazione  
 Scolastica – Comune di Piteå (Svezia)



**Piteå kommun**



# Ringraziamenti

L'argomento di questo progetto – implementare l'approccio narrativo nella prima educazione – è affascinante, ma anche molto impegnativo. Affascinante perché l'etichetta stessa richiama fantasia, suspense, rete di storie, buoni libri e letteratura, divertimento e benessere a scuola; impegnativo in quanto non sembra trattarsi di qualcosa di concreto, relativo a specifici processi didattici, o a discipline formali e immediatamente operative all'interno della vita quotidiana dei nidi e delle scuole dell'infanzia, per aiutare gli insegnanti con suggerimenti chiari e pratici strumenti professionali.

Sappiamo che più un tema è astratto, più può risentire negativamente dell'essere svolto da un partenariato europeo, crogiolo di culture, storia, sistemi educativi e sensibilità diverse. Inoltre, questa difficoltà avrebbe potuto essere molto ardua in quanto il nostro partenariato è composto da scuole dei quattro angoli d'Europa.

Invece, vinte le prime perplessità grazie alla condivisione dei nostri pensieri verso una visione comune dell'argomento, non solo abbiamo potuto lavorare insieme in modo sorprendente, ma abbiamo anche potuto trattare questo tema da un fondato punto di vista metodologico e sperimentale. Il risultato finale sono i nostri tre output intellettuali (questo è il primo e il centrale) che, ne siamo certi, possono aiutare insegnanti ed educatori prescolari, in tutta Europa, a migliorare le loro capacità, efficacia e benessere sul lavoro, apprezzando che l'approccio narrativo può supportare efficacemente qualsiasi didattica orientata al futuro.

Questo risultato è stato possibile soprattutto grazie all'impegno dei nostri insegnanti e pedagogisti, alla loro disponibilità a rinnovare il loro approccio lavorativo, alla capacità di lavorare con colleghi provenienti da paesi e contesti diversi e, non da ultimo, nonostante le restrizioni dovute alla pandemia che ci hanno impedito di incontrarsi in presenza fino ad aprile 2022, mentre il progetto è iniziato a settembre 2020. I nostri insegnanti e pedagogisti hanno affrontato lo stress e il disagio di continui incontri online tra persone senza una precedente conoscenza e lavorando sodo in una situazione davvero incerta. Una vera prova di resilienza, che viene premiata, perché siamo molto orgogliosi dei risultati che siamo riusciti a raggiungere insieme.

Non ci resta che augurarvi una buona lettura.

Il TEAM di coordinamento del Progetto NARRATE:

- **Góran Dahlen** – Ufficio Partenariati Internazionali, Comune di Piteå;
- **Gitte Franzén** - Bergsvikens Förskola, Comune di Piteå
- **Daniele Chitti** – Dipartimento Servizi per la Prima Infanzia, Comune di Imola;
- **Anne Lambrechts** – Elmer School vzw, Bruxelles;
- **Terje Vandmann** – Tallinn Meelespea kindergarten, Comune di Tallinn;
- **Patrizia Selleri** – Corso di Psicologia Scolastica e di Comunità, Università di Bologna;
- **Laura Avanzi** – Sweden Emilia-Romagna Network (SERN), Parma



# CAPITOLO 1

## INTRODUZIONE

### 1.

#### LA STRUTTURA DI QUESTO MANUALE E COME USARLO.

Questo manuale riguarda l'applicazione dell'approccio narrativo nell'educazione della prima infanzia (da 0 a 6 anni). Non è tanto un nuovo approccio alla didattica quanto piuttosto una nuova filosofia nell'insegnamento con i bambini più piccoli. In altre parole, chi desidera applicarlo, non deve necessariamente rinunciare al tuo piano didattico tradizionale, ma realizzarlo diversamente: sicuramente questo potrà essere più chiaro in seguito, leggendo questo libro.

Non è necessario leggerlo dall'inizio alla fine, come un saggio tradizionale. Dopo aver letto questa introduzione, il lettore può scegliere qual è il suo punto di partenza più utile.

Il modulo centrale del manuale sono i capitoli dal 2 al 5. Trattano i seguenti argomenti:

- CAPITOLO 2:** è il capitolo teorico dove si cerca di fornire una panoramica scientifica dello stato dell'arte dell'Approccio Narrativo nell'educazione della prima infanzia.
- CAPITOLO 3:** è il capitolo metodologico, dove si cerca di spiegare un possibile modello per realizzare e descrivere l'applicazione dell'Approccio Narrativo, per farne un sistema completo e immersivo nella vita scolastica.
- CAPITOLO 4:** è il capitolo esperienziale, contenente la descrizione di 8 buone pratiche applicative del modello nei nidi e nelle scuole dell'infanzia gestiti dai partner di questo progetto Erasmus+.
- CAPITOLO 5:** è il capitolo che riporta il punto di vista delle insegnanti, dove le insegnanti coinvolte nelle esperienze del capitolo precedente parlano delle loro emozioni, apprendimenti e suggerimenti.

Il lettore può iniziare da uno qualunque di questi, e poi passare ad un altro, senza regole precise. Ad ogni modo, potremmo dare qualche consiglio, giusto per orientare il lettore:

- Se sei un **insegnante**, puoi leggere i capitoli in questo ordine: 4, 3, 5 e 2.
- Se sei uno **studioso**, potresti leggere i capitoli in questo ordine: 2, 3, 4 e 5.
- Se sei un **pedagogista o un responsabile**, puoi leggere i capitoli in questo ordine: 3, 4, 2 e 5.
- E così via.

Si può iniziare da dove si vuole, in realtà, e anche limitarsi a leggere solo un singolo capitolo. L'importante è che il lettore possa sentirsi libero di personalizzare la sua esperienza di lettura senza temere di rovinarne l'effetto e l'utilità.

I capitoli dopo il 5 sono **capitoli complementari** e dovrebbero essere importanti dopo aver letto il modulo centrale del manuale. Tuttavia, si presti attenzione al **capitolo 6**, perché è un capitolo in cui affrontiamo due questioni importanti del nostro lavoro:

- Si parlerà di “ **storytelling** ”, inteso come uno degli strumenti più importanti a supporto dell'Approccio Narrativo, ma da non intendersi un'attività in sé, come solitamente è in una prospettiva più tradizionale.
- Di conseguenza, parleremo dell'importanza di una **forte e continua collaborazione tra scuole dell'infanzia e biblioteche**; proviamo a farlo attraverso alcune buone pratiche realizzate dai partner di questo progetto Erasmus+, con alcuni suggerimenti su come costruire una bibliografia ragionata sulla letteratura per l'infanzia, che sarà poi disponibile in un allegato finale.

Infine, ricordiamo che questo manuale è completato da una serie di strumenti di autovalutazione, presentati negli strumenti relativi al secondo prodotto del nostro progetto (IO n.2), per consentire agli utenti di valutare il loro punto di partenza e il livello di qualità della realizzazione del metodo fase per fase.

### 2.

#### COS'È IN BREVE L'APPROCCIO NARRATIVO?

##### DEFINIZIONE

*L'approccio narrativo nell'educazione nella prima infanzia significa adottare uno stile di insegnamento basato sugli interessi e sull'attività autonoma dei bambini, sul rispetto dei loro tempi di apprendimento e, in generale, assecondando la naturale tendenza dei bambini ad essere “creatori di storie”, e non solo “ascoltatori di storie”. I bambini iniziano naturalmente a costruire conoscenze a partire dai racconti delle loro esperienze che conservano nella loro memoria e condividono con altri bambini e adulti. Ciò è particolarmente osservabile quando i bambini acquisiscono le prime abilità linguistiche di base (a partire dai 24 mesi circa), ma possiamo riconoscerne i precursori nelle attività libere di molti bambini nell'età precedente e nelle interazioni con i loro caregiver.*

Molti ricercatori hanno dimostrato che il rispetto di questa inclinazione naturale nei bambini potrebbe migliorare i loro processi di apprendimento, la socializzazione e il benessere, soprattutto a scuola. Nonostante questa evidenza, non solo non è stato ancora prodotto uno strumento metodologico completo per l'educazione della prima infanzia basato su di esso, ma la scolarizzazione e l'insegnamento si basano ancora principalmente sul ruolo centrale e sugli interessi degli insegnanti (veri pianificatori delle attività), sulla concettualizzazione e sull'uso passivo della narrazione con i bambini, come attività a sé stante.



Questo Manuale – e gli altri due prodotti di questo progetto – vuole essere il primo tentativo di fornire una serie di strumenti per consentire a insegnanti, pedagogisti e dirigenti scolastici di provare ad applicare una metodologia coerente per adottare l'Approccio Narrativo come nuovo stile e filosofia di insegnamento e non solo come attività episodica. Dopodiché, auspichiamo che in futuro altri contributi su questo approccio possano essere forniti dai lettori del nostro lavoro.

### 3.

#### **I PARTNER DI QUESTO PROGETTO ERASMUS+ E ALCUNE INFORMAZIONI SUL SISTEMA PRESCOLARE DI RIFERIMENTO NEI PAESI COINVOLTI.**

Il partenariato che ha realizzato questo progetto è composto da:

A. Quattro amministrazioni prescolari (come accenneremo anche in seguito, appartengono ad Aree Europee molto diverse : Nord, Sud, Est e Nord-Ovest, e questo ci sembra un valore aggiunto):

1. Scuole dell'infanzia gestite dal Comune di Piteå (Nord della Svezia), coordinatore.
2. Nidi e Scuole dell'Infanzia gestiti dal Comune di Imola (Nord Italia).
3. Scuole dell'infanzia gestite dal Comune di Tallinn (Estonia).
4. Nidi gestiti dall'Associazione Elmer School a Bruxelles (Belgio).

B. Due partner specialistici:

1. Università di Bologna (Italia), Corso di Psicologia Scolastica e di Comunità.
2. SERN – Sweden Emilia-Romagna Network, un soggetto esperto di progettazione europea e networking.

Puoi trovare informazioni su tutti i partner nel sito web del progetto: [Narrate – Narrate è un progetto Erasmus+ \(narrate-project.eu\)](http://Narrate – Narrate è un progetto Erasmus+ (narrate-project.eu))

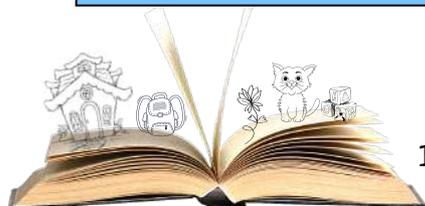
Di seguito, alcune informazioni di base sui quattro sistemi prescolari coinvolti in questo progetto. I lettori possono tener conto che:

- La parte in arancione riguarda la le regole e i dati di frequenza dei bambini;
- La parte in verde riguarda i temi della didattica e dell'inclusione dei bambini;
- La parte in blu riguarda la partecipazione dei genitori.

<b>SISTEMA PRESCOLARE IN SVEZIA</b>	
<b>1. Qual è l'organizzazione generale del sistema (a livello politico)?</b>	La scuola dell'infanzia è regolata a livello nazionale in una certa misura attraverso il curriculum, la legge sull'istruzione e un'autorità di supervisione nazionale: "l'Agenzia nazionale svedese per l'istruzione e l'Ispettorato delle scuole svedesi". Il comune ha la responsabilità operativa per la scuola dell'infanzia. Queste scuole in Svezia sono governate dai comuni, ma ci sono anche scuole private che possono essere cooperative di genitori, cooperative di personale o gestite da società private. In Svezia non c'è distinzione tra nido e scuola dell'infanzia.
<b>2. Quando può iniziare a frequentare un bambino?</b>	Da 1 anno.
<b>3. La frequenza è condizionata dalla condizione lavorativa dei genitori? Come?</b>	I bambini hanno diritto ad un minimo di 15 ore di scuola a partire dall'anno di vita. Per poter frequentare per più tempo, entrambi i genitori devono essere lavoratori. I bambini con bisogni speciali possono frequentare per un tempo superiore, in accordo con i bisogni presentati.
<b>1.4. Di solito, per quante ore al giorno sono aperti i tuoi servizi? Quanti giorni alla settimana? Qual è il calendario scolastico annuale?</b>	Le scuole dell'infanzia possono essere aperte fino a 13 ore al giorno, se il lavoro dei genitori lo richiede. La maggior parte dei bambini frequenta una media di 7-9 ore al giorno. Adattiamo l'orario di apertura della scuola all'impegno lavorativo dei genitori, ma possiamo rimanere aperti dalle 6:00 del mattino alle 19:00 della sera, se necessario. La scuola dell'infanzia è aperta dal lunedì al venerdì. Abbiamo anche scuole aperte la sera, la notte e nei fine settimana per le famiglie che ne hanno bisogno (genitori che lavorano a turni). Tutte le scuole dell'infanzia sono aperte tutto l'anno, ma per cinque settimane a luglio e durante le vacanze di Natale abbiamo una scuola dell'infanzia di servizio dove accogliere da tutta la città i bambini che hanno bisogno di frequentare.
<b>5. Quali sono i professionisti/lavoratori coinvolti e qual è la loro formazione? Esiste qualche forma di supervisione e/o supporto pedagogico)? C'è un obbligo di formazione in servizio? Quanto?</b>	Abbiamo diverse categorie professionali che lavorano nelle nostre scuole dell'infanzia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abbiamo insegnanti di scuola dell'infanzia che hanno un'istruzione universitaria, 3 o 5 anni di studio. Questi sono responsabili dell'istruzione e hanno una responsabilità generale per la classe.</li> <li>• Abbiamo insegnanti di supporto che hanno un'istruzione secondaria superiore, di almeno 3 anni.</li> <li>• Abbiamo insegnanti speciali che supervisionano gli insegnanti nel fornire ai bambini con bisogni speciali il supporto necessario</li> <li>• Abbiamo presidi che sono spesso insegnanti qualificati, con una formazione alla leadership</li> <li>• Amministratori</li> <li>• cuoco, assistente di cucina</li> <li>• addetti alle pulizie</li> <li>• addetti alla sorveglianza</li> </ul>



<p><b>6. Quali sono i principali argomenti didattici del tuo curriculum nazionale/regionale? È un curriculum completo o è suddiviso tra scuola dell'infanzia e nido?</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I valori e i compiti fondamentali della scuola dell'infanzia.</li> <li>2. Norme e valori</li> <li>3. Cura, sviluppo e apprendimento</li> <li>4. Partecipazione e protagonismo del bambino</li> <li>5. Rapporto scuola dell'infanzia – famiglia</li> <li>6. Continuità scolastica e collaborazione nel sistema generale di istruzione</li> <li>7. Follow-up, valutazione e sviluppo</li> <li>8. Responsabilità degli insegnanti di scuola dell'infanzia nell'insegnamento</li> <li>9. Le responsabilità del preside</li> </ol> <p>La scuola dell'infanzia fa parte del sistema educativo in Svezia dal 2010; in precedenza la scuola dell'infanzia apparteneva al sistema di assistenza sociale. Abbiamo una legge nazionale sulla scuola che ha leggi e regolamenti chiari che si applicano alle scuole dell'infanzia. Dal 2011, abbiamo ottenuto un curriculum più chiaro per la scuola dell'infanzia, che è basato sulla responsabilità didattica degli insegnanti.</p>
<p><b>7. Qual è il tasso di frequenza del sistema ECEC nel tuo Paese? E nella tua città?</b></p>	<p>In Svezia, la frequenza delle scuole dell'infanzia è relativamente omogeneo in tutto il paese. I bambini iniziano non prima del loro 1° compleanno e iniziano a frequentare la scuola primaria nell'anno in cui compiono 6 anni.</p> <p>Tasso di utilizzo in base all'età:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. anno 50%</li> <li>2. anni 91%</li> <li>3. 3-5 anni 95%</li> </ol>
<p><b>8. Avete un programma specifico per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni speciali?</b></p>	<p>Non abbiamo un programma speciale per includere i bambini nella scuola, ma abbiamo delle linee guida nell'Education Act e nel programma di studi ordinario. Abbiamo centri di ricerca che forniscono risorse specifiche, e queste stanno diventando sempre più numerose. Nelle scuole di ogni ordine e grado, per quanto possibile, offriamo adattamenti e supporto extra a questi bambini, favoriamo l'adattamento prima di iniziare con programmi didattici specifici. In una parola, ci sono soprattutto consigli generali su come le scuole possono lavorare per adattarsi e includere i bisogni dei bambini con maggiori difficoltà.</p>
<p><b>9. Avete un programma specifico per favorire l'inclusione di bambini appartenenti a culture diverse o con famiglie in povertà educativa?</b></p>	<p>Poiché la Svezia accetta i rifugiati, abbiamo corsi di lingua2 speciali che i bambini possono frequentare per un periodo per acquisire una conoscenza di base della lingua svedese. Quando lo studente può adattarsi e comprendere lo svedese per far fronte all'insegnamento a scuola, lo studente viene trasferito alla normale scuola dell'obbligo svedese o alla scuola secondaria superiore.</p>
<p><b>10. Qual è il tasso di frequenza dei bambini appartenenti a famiglie non autoctone nel sistema ECEC della tua città? E nella tua amministrazione scolastica?</b></p>	<p>Non ci sono dati sul numero di famiglie non autoctone nel comune. Nella maggior parte delle nostre scuole dell'infanzia abbiamo bambini che hanno genitori nati all'estero, ma i bambini stessi potrebbero essere nati in Svezia. Nei quartieri centrali abbiamo più bambini e famiglie multilingue rappresentati nelle nostre classi, ma nella periferia del comune abbiamo pochissimi bambini stranieri. Le famiglie provengono da: Ucraina, Somalia, Eritrea, Congo, Siria...</p>
<p><b>11. Esiste un anno propedeutico tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria?</b></p>	<p>Abbiamo una classe della durata di un anno chiamata classe preparatoria, dove vanno i bambini di 6 anni. La classe preparatoria è obbligatoria e si trova sempre nello stesso edificio della scuola primaria.</p>
<p><b>12. Quanto costa la frequenza nel vostro nido e nelle scuole dell'infanzia?</b></p>	<p>Abbiamo un sistema differenziato a seconda del reddito dei genitori. Ma abbiamo una retta massima che non deve superare i 100-150 euro/mese. La quota varia a seconda dell'età dei bambini e del numero di bambini/famiglie che frequentano la scuola dell'infanzia. Se i genitori hanno più di un figlio, la quota è ridotta.</p>
<p><b>13. Esiste un regolamento formale per disciplinare il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola? Potrebbe descriverlo brevemente?</b></p>	<p>Siamo tenuti a tenere una riunione dei genitori all'anno in cui presentiamo l'insegnamento e la vision della scuola dell'infanzia. Secondo il curriculum, abbiamo l'obbligo di rendere più facile per i genitori essere coinvolti e avere opinioni sul contenuto della didattica. Abbiamo un consiglio dei genitori che raccoglie opinioni e punti di vista e li presenta in uno speciale incontro genitori-insegnanti (1-2 volte all'anno ). I genitori sono invitati ad un incontro individuale riguardante il proprio figlio, almeno una volta all'anno e può essere fatto più spesso se necessario.</p>



## SISTEMA PRESCOLARE IN BELGIO – COMUNITÀ FIAMMINGA

1. Qual è l'organizzazione generale del sistema (a livello politico)?	In Belgio, i servizi educativi per la prima infanzia sono organizzati come un sistema suddiviso sotto l'autorità delle 3 comunità linguistiche (fiammingo, francese e tedesco). La Comunità fiamminga è responsabile dei servizi operanti nelle Fiandre e dei servizi di lingua fiamminga a Bruxelles, la capitale bilingue del Belgio. I servizi da 0 a 3 anni sono organizzati dal Dipartimento del Welfare, mentre quelli da 3 a 6 anni fanno parte del sistema scolastico. I servizi sono forniti dalla Comunità fiamminga, dalle autorità locali o dalle organizzazioni sociali. Una piccola parte di quelli per i più piccoli sono forniti da organizzazioni a scopo di lucro o da assistenti indipendenti.
2. Quando può iniziare a frequentare un bambino?	I bambini possono frequentare un servizio educativo a partire dai 3 mesi (o prima in casi urgenti). La scuola può iniziare a 2,5 anni.
3. La frequenza è condizionata dalla condizione lavorativa dei genitori? Come?	Nei servizi per bambini 0-3 anni sono indicati i gruppi sociali con priorità: per il 20% dei posti la priorità va ai genitori che necessitano di assistenza all'infanzia per motivi sociali, come lavoro e formazione professionale, insieme a uno dei seguenti criteri: famiglie monoparentali, famiglie a basso reddito, bambini in affidamento. Anche i fratelli hanno la priorità. Per i servizi con un mandato specifico per lavorare con le famiglie vulnerabili, c'è priorità assoluta per queste famiglie. Per questi servizi ci sono anche criteri aggiuntivi: sono favoriti i genitori poco qualificati e le famiglie con una situazione sanitaria o assistenziale problematica.
4. Di solito, per quante ore al giorno sono aperti i tuoi servizi? Quanti giorni alla settimana? Qual è il calendario scolastico annuale?	I servizi da 0-3 anni sono aperti 11 ore al giorno, 5 giorni alla settimana e almeno 220 giorni all'anno. Le scuole dell'infanzia hanno orario scolastico dalle 8:30 alle 15:30. Nella maggior parte delle scuole è presente l'assistenza pre e doposcuola.
5. Quali sono i professionisti/lavoratori coinvolti e qual è la loro formazione? Esiste qualche forma di supervisione e/o supporto pedagogico? C'è un obbligo di formazione in servizio? Quanto?	Nei servizi per bambini 0-3 anni, la maggior parte dei lavoratori è qualificata a livello professionale, supportata da un professionista con una formazione universitaria. I team sono supportati da un coordinamento pedagogico. I servizi più grandi forniscono questo supporto da soli. I servizi più piccoli sono pedagogicamente supportati da un servizio pedagogico esterno. Dal 2023 tutti i datori di lavoro in Belgio devono fornire almeno 3 giorni di formazione in servizio all'anno. Dal 2024 saranno 5 giorni. Nelle scuole dell'infanzia, gli insegnanti hanno una laurea. C'è un sostegno pedagogico proveniente dalle istituzioni centrali.
6. Quali sono i principali argomenti didattici del tuo curriculum nazionale/regionale? È un curriculum completo o è suddiviso tra scuola dell'infanzia e prescolare?	Il curriculum è diverso per la fascia 0-3 anni e per la fascia 3-6 anni. Per i centri di assistenza all'infanzia esiste un quadro pedagogico, con una visione di come dovrebbe essere l'assistenza all'infanzia, senza essere molto direttivo. Le scuole dell'infanzia lavorano con obiettivi di sviluppo riguardanti le diverse competenze che un bambino dovrebbe sviluppare durante l'età di riferimento.
7. Qual è il tasso di frequenza del sistema ECEC nel tuo Paese? E nella tua città?	Per i bambini da 0-3 anni si registra un tasso di frequenza compreso tra il 50 e il 60%. Nella scuola dell'infanzia la frequenza arriva al 99%.
8. Avete un programma specifico per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni speciali?	Nell'assistenza all'infanzia, le Fiandre hanno una rete di "Centri per l'inclusione" in 16 diverse aree. Questo centro è sempre collegato a 1 o più servizi di assistenza all'infanzia e presta particolare attenzione ai bambini con bisogni speciali. Sono anche responsabili della condivisione del loro know-how con altri servizi di assistenza all'infanzia nella stessa zona. Nella scuola dell'infanzia si è cercato di organizzare l'inclusione dei bambini con bisogni speciali. A causa della mancanza di sostegno (finanziario), la situazione è tornata al punto di partenza. Per lo più, i bambini con bisogni speciali frequentano le scuole speciali.
9. Avete un programma specifico per favorire l'inclusione di bambini appartenenti a culture diverse o con famiglie in povertà educativa?	I servizi per l'infanzia possono ottenere un mandato (e un certo sostegno finanziario) per prestare particolare attenzione ai bambini appartenenti a famiglie vulnerabili. Il background culturale non è uno dei criteri. Nella scuola dell'infanzia esiste una politica prioritaria per i bambini che crescono in famiglie che ricevono un sostegno finanziario e bambini la cui madre non ha un diploma di istruzione secondaria.
10. Qual è il tasso di frequenza dei bambini appartenenti a famiglie non autoctone nel sistema ECEC della tua città? E nella tua amministrazione scolastica?	Non disponiamo di cifre al riguardo, poiché questo non è un criterio nelle politiche prioritarie.



<p><b>11. Esiste un anno propedeutico tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria?</b></p>	<p>Nelle Fiandre non c'è un anno preparatorio tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. La 3a classe della scuola dell'infanzia è considerata un anno preparatorio.</p>
<p><b>12. Quanto costa la frequenza nel vostro nido e nelle scuole dell'infanzia?</b></p>	<p>Negli servizi pubblici 0-3 anni i genitori pagano, a seconda del loro reddito, tra 1,72 e 30,37€ al giorno. Nei servizi non pubblici, spesso si tratta di un prezzo fisso intorno ai 35€ al giorno. La scuola dell'infanzia è gratuita. Il costo annuo massimo di iscrizione è di 50€.</p>
<p><b>13. Esiste un regolamento formale per disciplinare il coinvolgimento dei genitori nella vita prescolare? Potrebbe descriverlo brevemente?</b></p>	<p>Nell'assistenza all'infanzia non esiste una regolamentazione formale per il coinvolgimento dei genitori. I servizi con mandato per le famiglie vulnerabili hanno il compito di lavorare sulla partecipazione dei genitori, senza obiettivi prefissati. Nelle scuole si organizza per decreto un consiglio di partecipazione.</p>

<p align="center"><b>SISTEMA PRESCOLARE IN ITALIA</b></p>	
<p><b>1. Qual è l'organizzazione generale del sistema (a livello politico)?</b></p>	<p>In Italia nidi (da 0 a 3 anni) e scuole dell'infanzia (da 3 a 6 anni) sono generalmente servizi scolastici separati, ma dal 2017 una Legge ha idealmente unificato il sistema e ha iniziato a favorire l'integrazione tra di essi, e la nascita e promozione di servizi prescolari integrati ( da 0 a 6). Nonostante questa riforma, la governance del sistema è ancora divisa tra i comuni (da 0 a 3) e il Ministero dell'Istruzione (da 3 a 6). L'erogazione del servizio è invece mista: comune e settore privato senza scopo di lucro possono fornire sia nidi che scuole dell'infanzia, mentre lo Stato può gestire solo scuole dell'infanzia. A livello nazionale, il 64% delle scuole dell'infanzia è fornito dallo Stato. A Imola lo Stato fornisce il 40% delle scuole dell'infanzia, il Comune il 35% e le Onlus il 25%. Poiché le scuole dell'infanzia statali sono suddivise in 6 diverse amministrazioni, il Comune di Imola è il più grande fornitore di scuole dell'infanzia della città. A Imola il Comune eroga il 94% dei posti nei nidi, il 50% direttamente e il 44% tramite convenzioni con soggetti non profit.</p>
<p><b>2. Quando può iniziare a frequentare un bambino?</b></p>	<p>Dipende dal territorio e dal comune. A Imola i bambini possono frequentare a partire dai 5 mesi. Nei comuni più piccoli da 1 anno.</p>
<p><b>3. La frequenza è condizionata dalla condizione lavorativa dei genitori? Come?</b></p>	<p>Parzialmente. Se le richieste sono superiori ai posti disponibili, sono favoriti i genitori che lavorano e i genitori in condizioni di rischio sociale. In ogni caso, ogni famiglia può provare ad iscrivere i propri figli. A volte abbiamo una lista d'attesa, a volte no.</p>
<p><b>4. Di solito, per quante ore al giorno sono aperti i tuoi servizi? Quanti giorni alla settimana? Qual è il calendario scolastico annuale?</b></p>	<p>Di norma, l'orario curricolare è di 9 ore al giorno, al massimo. Esiste comunque la possibilità di ottenere un posto part-time o di beneficiare di un orario prolungato pomeridiano (fino a 11 ore di frequenza). Di norma, i nidi e le scuole dell'infanzia sono aperti dal lunedì al venerdì. Il calendario annuale potrebbe essere diverso, a seconda dei gestori: a Imola i nidi e le scuole dell'infanzia comunali sono aperti dal 1 settembre al 31 luglio, e le attività sono sospese per 2 settimane per le festività natalizie e 1 settimana per le festività pasquali .</p>
<p><b>5. Quali sono i professionisti/professionisti coinvolti e qual è la loro formazione? Esiste qualche forma di supervisione e/o supporto pedagogico? C'è un obbligo di formazione in servizio? Quanto?</b></p>	<p>Per ora, i professionisti sono diversi nei nidi o nelle scuole dell'infanzia.</p> <p>Nidi d'infanzia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educatore della prima infanzia (laurea triennale specifica);</li> <li>• Educatore Speciale (Laurea triennale specifica);</li> <li>• bidello (nessuna istruzione specifica, solo formazione specifica in servizio);</li> <li>• Cuoco (formazione professionale specifica)</li> </ul> <p>Scuole dell'infanzia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente curricolare (Laurea quinquennale specifica);</li> <li>• Insegnante speciale per bambini disabili (specializzazione successiva alla precedente);</li> <li>• Educatore speciale (Laurea triennale specifica, come per i nidi);</li> <li>• Formatori speciali (specializzati in specifiche discipline: musica, arte, linguaggio, attività motoria e psicomotoria, digitalizzazione, ecc.)</li> <li>• bidello (nessuna istruzione specifica, solo formazione specifica in servizio)</li> </ul> <p>Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia gestiti dai comuni e dal terzo settore è presente un'équipe pedagogica (o psicopedagogica) a supporto dei professionisti della scuola. Questa funzione non c'è nella scuola statale.</p> <p>Per quanto riguarda la formazione in servizio, l'obbligo e l'ammontare dipendono dalla Regione. Nella nostra Regione Emilia Romagna, i professionisti che operano nel sistema comunale e non profit hanno l'obbligo di almeno 40 ore di formazione in servizio all'anno. Per il sistema statale non vi è alcun obbligo, ma solo una raccomandazione.</p>



<p>Quali sono i principali argomenti didattici del tuo curriculum nazionale/regionale? È un curriculum completo o è suddiviso tra scuola dell'infanzia e prescolare? In che modo questo curriculum è prescrittivo?</p>	<p>Il nostro Curriculum nazionale per le scuole dell'infanzia si articola in cinque "Campi di esperienze":          Conoscenza/sviluppo e socializzazione del sé;          La conoscenza/cura del Corpo e dei suoi movimenti;          Linguaggi artistici: musica, arti figurative, arti visive;          Lingua(e), comunicazione e conversazione;          La conoscenza del mondo fisico.</p> <p>Il Progetto Pedagogico per i nidi è più focalizzato sulla qualità dell'ambiente scolastico e sullo sviluppo del gruppo. A partire dalla già citata Legge istituita nel 2017, stiamo unificando le due prospettive in un unico documento.</p> <p>In ogni caso, ogni nido e scuola dell'infanzia può interpretare il Curriculum nazionale in modi diversi, a seconda delle risorse del gruppo/comunità, delle condizioni locali, dei bisogni dei bambini e così via. L'art. 33 della Costituzione della nostra Repubblica garantisce la libertà di insegnamento nell'ambito della Legge.</p>
<p>Qual è il tasso di frequenza del sistema ECEC nel tuo Paese? E nella tua città?</p>	<p>A livello nazionale il tasso di presenze è molto diverso, Regione per Regione. La più grande differenza è tra Nord e Sud Italia. A Imola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- &lt; 1 anno: 14%;</li> <li>- Da 1 a 2: 35%;</li> <li>- Da 2 a 3: 65%;</li> <li>- Da 3 a 6: 98%-100%</li> </ul> <p>In molte Regioni del Sud il tasso di presenze da 0 a 3 è molto basso. L'Emilia Romagna ha il tasso più alto del Paese, ma è più alto nelle città che nelle campagne.</p>
<p>Avete un programma specifico per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni speciali?</p>	<p>Sì. Esiste un accordo formale e prescrittivo tra Comune, Scuole, Servizi Sanitari, Servizi Sociali e ONG locali sulle regole a supporto della migliore inclusione dei bambini con bisogni speciali. In particolare, tale accordo stabilisce il numero di ore di insegnanti speciali ed educatori speciali per ogni bambino in base al suo profilo; inoltre, il Piano Educativo Individuale è monitorato da un Gruppo Operativo, composto da: insegnanti curricolari, insegnanti speciali ed educatori, pedagogo, neuropsichiatra, psicologa, specialisti della riabilitazione, assistente sociale (se necessario) e genitori.</p>
<p>Avete un programma specifico per favorire l'inclusione di bambini appartenenti a culture diverse o con famiglie in povertà educativa?</p>	<p>No, almeno a livello prescolare. A Imola abbiamo programmi specifici nel nostro Curriculum e nel Piano Pedagogico, ma non è un obbligo. Solitamente lo Stato o la Regione possono fornire fondi specifici per realizzare specifici progetti in questo campo. In ogni caso, il Regolamento Iscrizioni favorisce la frequenza il prima possibile dei bambini che vivono in condizioni di svantaggio.</p>
<p>Qual è il tasso di frequenza dei bambini appartenenti a famiglie non autoctone nel sistema ECEC della tua città? E nella tua amministrazione scolastica?</p>	<p>Sia nei nidi che nelle scuole dell'infanzia la percentuale media di questi bambini è del 17%, soprattutto quelli provenienti da Romania, Albania, Marocco e Pakistan. Comunque, ci sono grandi differenze da scuola a scuola (dal 5% al 66%). Nella nostra amministrazione scolastica, lo spread è attualmente compreso tra il 5% e il 42%.</p>
<p>Esiste un anno propedeutico tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria?</p>	<p>No</p>
<p>Quanto costa la frequenza nel vostro nido e nelle scuole dell'infanzia?</p>	<p>Le scuole dell'infanzia comunali e statali sono gratuite, tranne il costo del pranzo, massimo 139 euro/mese: questa retta per il pranzo è fortemente ridotta per le famiglie a basso reddito (anche gratis, per i più poveri).          Nelle scuole dell'infanzia erogate dal settore no profit i genitori hanno solitamente delle tariffe extra da pagare (da € 80 a € 150 al mese).          I nidi comunali possono essere molto economici o molto costosi; dipende dal livello di reddito della famiglia. A Imola la forbice è compresa tra 0 e 550 euro al mese, per i ricchissimi, ovviamente; la retta media è di € 190 al mese. Questa tariffa comprende tutti i costi.</p>
<p>Esiste un regolamento formale per disciplinare il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica? Potrebbe descriverlo brevemente?</p>	<p>Sì. In ogni nido e scuola dell'infanzia è presente il Consiglio di Partecipazione (CP), composto da rappresentanti dei genitori, del personale e della comunità. Oltre ad essere un tavolo di consultazione per i politici e un modo per coinvolgere tutte le famiglie, il CP può proporre attività per migliorare l'offerta educativa del loro nido o scuola dell'infanzia e, se qualche genitore ha competenze specifiche, può realizzare specifici laboratori dentro la scuola. Il CP può promuovere attività di raccolta fondi e può realizzare interventi di ristrutturazione, miglioramento degli arredi e delle strutture ludiche all'aperto. Infine, il CP può promuovere feste, celebrazioni, corsi di formazione per genitori e così via.</p>



<b>SISTEMA PRESCOLARE IN ESTONIA</b>	
<b>1. Qual è l'organizzazione generale del sistema (a livello politico)?</b>	L'Estonia segue un sistema scolastico completo che mira a fornire a tutti gli studenti la migliore istruzione, indipendentemente dal loro background. I genitori possono scegliere liberamente l'istituto prescolare cui vogliono mandare il proprio figlio, purché ci siano posti disponibili. Possono anche scegliere il tipo di servizio prescolare – privato o municipale. Gli istituti di assistenza all'infanzia in età prescolare devono essere in possesso di una licenza di funzionamento, che può essere verificata sul sito Web del sistema di informazione sull'istruzione estone. Quando si parla di educazione della prima infanzia, il comune ha la responsabilità generale su questi servizi. Le scuole dell'infanzia possono essere gestite dal comune o da istituzioni private. Gli istituti privati di assistenza all'infanzia in età prescolare ricevono sostegno dai comuni nella misura stabilita dal comune stesso. Al momento dell'iscrizione dei bambini negli istituti per l'infanzia prescolare, viene data priorità ai bambini che risiedono stabilmente nello stesso comune, seguiti dai bambini i cui genitori lavorano nel bacino di utenza. I bambini provenienti da altre zone sono accettati se i posti sono disponibili. Le iscrizioni devono essere presentate all'istituto di assistenza all'infanzia prescolare il prima possibile.
<b>2. Quando può iniziare a frequentare un bambino?</b>	L'istruzione prescolare in Estonia viene impartita ai bambini di età compresa tra 18 mesi e 7 anni in istituzioni educative appositamente dedicate, senza distinzione di età.
<b>3. La frequenza è condizionata dalla condizione lavorativa dei genitori? Come?</b>	NO.
<b>4. Di solito, per quante ore al giorno sono aperti i tuoi servizi? Quanti giorni alla settimana? Qual è il calendario scolastico annuale?</b>	Il nostro orario di lavoro è dalle 7:00 alle 19:00 dal lunedì al venerdì. Il genitore ha la possibilità di portare il proprio bambino tutti i giorni, per 12 ore al giorno. I servizi sono chiusi solo durante i fine settimana e durante le festività nazionali e le vacanze estive. La durata delle vacanze estive dipende dal servizio. Può durare da 2 settimane a 1 mese. Ma per le vacanze, il direttore del servizio deve trovarne uno sostitutivo per i bambini che vogliono frequentare in questo periodo. Il resto dell'anno è ad accesso libero.
<b>5. Quali sono i professionisti/lavoratori coinvolti e qual è la loro formazione? Esiste qualche forma di supervisione e/o supporto pedagogico? C'è un obbligo di formazione in servizio? Quanto?</b>	Abbiamo diverse categorie professionali che lavorano nella nostra scuola dell'infanzia. Prima di tutto abbiamo 26 insegnanti di scuola dell'infanzia (2 per gruppo) che hanno un'istruzione universitaria, almeno 3 anni di studio (BA). Sono responsabili di seguire il curriculum educativo della prima infanzia e dello sviluppo delle abilità generali dei bambini e del loro sviluppo complessivo in sette aree di apprendimento e insegnamento. Poi abbiamo insegnanti che hanno un'istruzione secondaria superiore. Sono presenti anche educatori specializzati (musica, sviluppo fisico e movimento, arte, nuoto, logopedista; educazione speciale) che supervisionano gli insegnanti nella didattica ai bambini. Poi ovviamente c'è parte amministrativa, cuoco, assistente di cucina, addetto alle pulizie, bidelli.
<b>6. Quali sono i principali argomenti didattici del tuo curriculum nazionale/regionale? È un curriculum completo o è suddiviso tra scuola dell'infanzia e prescolare?</b>	Gli istituti di assistenza all'infanzia in età prescolare sostengono lo sviluppo delle abilità generali dei bambini (capacità personali, sociali, di gioco e di apprendimento) e il loro sviluppo complessivo in sette aree di apprendimento e insegnamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• io e l'ambiente;</li> <li>• sviluppo del linguaggio;</li> <li>• apprendimento dell'estone come seconda lingua;</li> <li>• matematica;</li> <li>• arti;</li> <li>• musica;</li> <li>• sviluppo fisico e movimento.</li> </ul> Di norma, le attività di apprendimento e insegnamento sono svolte in estone, ma il consiglio del governo locale può anche decidere che le attività siano svolte in lingue diverse. I bambini la cui lingua madre è diversa dall'estone iniziano a imparare l'estone come seconda lingua dall'età di tre anni. L'organizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento si basa sul curriculum nazionale per gli istituti di assistenza all'infanzia in età prescolare. Ai bambini che hanno completato il curriculum viene rilasciata un documento di valutazione che documenta lo sviluppo individuale del bambino. I genitori consegneranno la scheda alla scuola in cui il bambino inizierà la sua istruzione obbligatoria. Studi comparativi internazionali indicano che gli istituti estoni per la cura dei bambini in età prescolare hanno creato buone condizioni per l'apprendimento e l'insegnamento incentrati sui bambini in collaborazione con le famiglie. Gli istituti estoni per l'assistenza all'infanzia in età prescolare pongono l'accento sull'insegnamento dei valori, compreso il sostegno al benessere e alla sicurezza dei bambini, la prevenzione del bullismo e lo sviluppo della tolleranza, dell'attenzione agli altri, dell'onestà e del coraggio nei bambini.



<p><b>7. Qual è il tasso di frequenza del sistema ECEC nel tuo Paese? E nella tua città?</b></p>	<p>Il tasso di partecipazione all'ECEC in Estonia, per quanto riguarda il questionario svolto nel 2019, era del 62%. Poiché la frequenza non è obbligatoria, possiamo affermare che i risultati sono abbastanza buoni. 2021-2022 hanno frequentato la scuola dell'infanzia solo a Tallinn più di 21232 bambini.</p>
<p><b>8. Avete un programma specifico per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni speciali?</b></p>	<p>Nel nostro comune stiamo collaborando molto bene con TÕNK (Tallinn Educational Counseling ), Rajaleidja (rete nazionale che offre servizi di consulenza educativa gratuiti per genitori, insegnanti e altri educatori). Dopo la consulenza i bambini coinvolti sono guidati da uno specialista che fornirà aiuto. Include sovvenzioni e, a seconda delle necessità, le pedagogiste creeranno una IAK (scheda di sviluppo individuale) e adegueranno l'ambiente di apprendimento dei gruppi).</p>
<p><b>9. Avete un programma specifico per favorire l'inclusione di bambini appartenenti a culture diverse o con famiglie in povertà educativa?</b></p>	<p>Dal 2010, il Ministero estone dell'Istruzione e della Ricerca sostiene una joint venture tra la filiale danese di "Save the Children" e l'Unione estone per il benessere dei bambini, chiamata "Bully-Free Kindergarten". La maggior parte degli istituti estoni per la cura dei bambini in età prescolare ha aderito all'iniziativa. Anche gli istituti estoni per la cura dei bambini in età prescolare appartengono a una rete dedicata al miglioramento della salute dei bambini. La nostra scuola ha aderito a diversi programmi internazionali e da ciò ha ricevuto un certificato di "scuola dell'infanzia tollerante". Abbiamo partecipato a diversi progetti Erasmus+ e attraverso corsi europei abbiamo portato nuove conoscenze e competenze nel nostro staff, che le ha praticate con i bambini. Oltre a "Free of Bullying", abbiamo anche partecipato ai seminari sull'utilizzo di bambole appositamente create per sviluppare nei bambini l'interesse per i bisogni speciali dei compagni, o le loro diverse caratteristiche etniche e sociali.</p>
<p><b>10. Qual è il tasso di frequenza dei bambini appartenenti a famiglie non autoctone nel sistema ECEC della tua città? E nella tua amministrazione scolastica?</b></p>	<p>Non ci sono dati sul numero di famiglie non autoctone nel comune. Nella maggior parte delle nostre scuole dell'infanzia abbiamo bambini che hanno genitori nati all'estero, ma i bambini stessi potrebbero essere nati in Estonia. Le famiglie provengono da: Ucraina, Olanda, Pakistan, Svezia, Cina, Finlandia, Russia</p>
<p><b>11. Esiste un anno propedeutico tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria?</b></p>	<p>No non c'è. I bambini finiscono la scuola dell'infanzia all'età di 7 anni (se non c'è un progetto di ulteriore trattenimento) e vanno direttamente alla scuola primaria.</p>
<p><b>12. Quanto costa la frequenza nel vostro nido e nelle scuole dell'infanzia?</b></p>	<p>Un servizio con piscina costa al mese 97,15€ a bambino; 87,15€ se senza piscina. Ma se uno dei genitori è residente a Tallinn, la città ne compensa una parte (dipende dal reddito familiare). Se più di 2 bambini della stessa famiglia frequentano contemporaneamente la scuola dell'infanzia, il costo di frequenza è gratuito. Anche quando il genitore ha un figlio con bisogni speciali (deve avere una diagnosi specialistica) il servizio è gratuito. I genitori residenti a Tallinn non devono pagare per il pranzo.</p>
<p><b>13. Esiste un regolamento formale per disciplinare il coinvolgimento dei genitori nella vita prescolare? Potrebbe descriverlo brevemente?</b></p>	<p>Siamo obbligati a tenere una riunione dei genitori all'anno in cui presentiamo il programma e la visione della scuola dell'infanzia. Abbiamo un consiglio dei genitori che raccoglie opinioni e punti di vista e li presenta in uno speciale incontro genitori-insegnanti (1-2 volte all'anno). I genitori sono invitati ad un incontro individuale riguardante il proprio figlio, almeno una volta all'anno. Può essere fatto più spesso se necessario.</p>



## CAPITOLO 2

# I bambini non sono senza storie. La narrazione nel processo di socializzazione in età prescolare

### 1. INTRODUZIONE

L'immaginazione è più importante della conoscenza. La conoscenza è limitata, mentre l'immaginazione abbraccia il mondo intero, stimolando il progresso e dando vita all'evoluzione. È, in senso stretto, un fattore reale nella ricerca scientifica. <sup>1</sup>

"Le fiabe non dicono ai bambini che i draghi esistono: i bambini sanno già che esistono. Le fiabe dicono ai bambini che i draghi possono essere sconfitti (GK Chesterton) <sup>2</sup>

INella vita quotidiana dei bambini, le storie - raccontate, ascoltate, illustrate, animate - fanno parte delle attività quotidiane e sono sempre accolte con piacere. Gli adulti - genitori, nonni, insegnanti - possono raccontare ai bambini una storia tramandata o scritta da altri, oppure possono inventarla sul momento.

Nella vita di tutti i giorni questo accade, per esempio, durante i viaggi in auto, quando i genitori cercano di coinvolgere i figli nel racconto di storie, per farli stare tranquilli e per non annoiarli; spesso questa storia parte da qualcosa di casuale, si intreccia con il viaggio e prende la forma letteraria di una favola

**"C'era una volta un bambino, che non voleva sedersi sul seggiolino dell'auto. Allora l'autista...".**

Inoltre, attraverso le attività di narrazione, i genitori svolgono anche un ruolo essenziale nella costruzione delle capacità di memoria. Ad esempio, rispondendo alle domande dei figli sui rapporti di parentela, i genitori co-costruiscono una narrazione condivisa della storia familiare, dove ognuno ha il proprio spazio e il proprio ruolo, ripercorrendo più volte i legami familiari tra bisnonni, nonni, zii e cugini.

Qualcosa di simile accade anche negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, quando le storie raccontate dalle insegnanti uniscono un obiettivo educativo ad una funzione organizzativa: ad esempio, una storia può essere raccontata ai bambini ogni mattina, all'inizio delle attività quotidiane, per facilitare il momento di transizione da casa a scuola.

Giorno dopo giorno, le narrazioni orali assumono così le caratteristiche di una routine, un momento che i bambini conoscono, anticipano e si aspettano, perché i bambini sanno che queste routine segnano il passaggio da una fase all'altra della giornata.

I bambini partecipano con piacere alle routine narrative proposte dall'adulto, contribuendo con disegni, oggetti, parole o frasi, ma negli spazi e nei modi loro concessi nell'ambito di cornici educative pensate ed organizzate dagli adulti. Ad esempio, spesso durante le attività sopra descritte, i bambini cercano di introdurre piccole variazioni in una storia, intervengono con domande o scherzano con i nomi dei personaggi ed altrettanto spesso le educatrici accolgono ed inseriscono nei racconti le proposte dei bambini, arricchendo così le caratteristiche delle interazioni. In questo modo, educatrici e bambini costruiscono e condividono quadri di interazioni composti da tre elementi: uno o più adulti, uno o più bambini e un racconto orale, che può essere raccontato con molte varianti.

### 2. TELL ME A STORY

I racconti e le storie hanno una lunga tradizione; le loro radici provengono dagli autori classici greci e latini. Prima di essere trascritte, le storie erano affidate alla tradizione orale e alla memoria collettiva delle comunità; in questo modo, le persone consideravano queste storie come oggetti simbolici.

Inoltre, ogni paese ha le proprie fiabe (Calvino, 1956) [1]che si intrecciano con le storie delle tradizioni popolari. Le fiabe di scrittori famosi, come quelle dei fratelli Grimm, sono ancora molto amate dai bambini, anche grazie a fortunate trasposizioni cinematografiche, come i cartoni animati della Disney.

In ogni paese esiste una grande produzione di libri per bambini di diverse età; i contenuti di questi libri coprono molti aspetti della loro vita quotidiana, come il tempo trascorso con la famiglia, gli animali domestici, le emozioni, le paure e i viaggi. I libri senza parole si affidano alle illustrazioni per trasmettere significati e sono molto funzionali nel rappresentare azioni, emozioni e pensieri, permettendo così anche ai bambini più piccoli di interessarsi ai libri, che possono sfogliare da soli, senza l'intervento dell'adulto.

Ovviamente, se utilizzate da adulti esperti, queste illustrazioni possono servire come risorse per mettere in luce e condividere con i bambini pensieri e sentimenti espressi dai personaggi, lavorando così sul decentramento del proprio punto di vista

<sup>1</sup> Einstein, A. (1931) On Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms. New York, Mineola: Dover Publication, p. 97.

<sup>2</sup> <https://neil-gaiman.tumblr.com/post/101407141743/every-version-of-that-chesterton-quotations-about>

<sup>3</sup> La narrazione precoce ha il suo principale punto di riferimento internazionale nel progetto Nati per Leggere (<https://borntoread.org/>) il cui obiettivo principale è quello di offrire al bambino opportunità di sviluppo affettivo e cognitivo: dal primo anno in poi, l'adulto offre al bambino un'occasione preziosa per ascoltare e partecipare alla condivisione di storie, per provare un senso di protezione, generato dal piacere che il bambino prova di essere accanto a un adulto che legge o racconta storie. Il progetto Born to read prende spunto da studi ed esperienze condotte presso il Boston Medical Center che hanno portato, tra gli anni Ottanta e Novanta, all'affermazione, negli Stati Uniti, dell'originaria iniziativa Reach Out and Read, nata in un contesto più strettamente pediatrico, e Born to read seguiti da altri simili in diversi contesti territoriali, come ad esempio il britannico Bookstart nato nel 1992, il catalano Nascuts per Llegir, nato nel 2003, il tedesco Zum lesen geboren del 2005 il "Buchstart" - "Né pour lire" - "Born to read" nato in Svizzera nel 2006, il progetto Rodeni za čitanje nato in Croazia nel 2007 e "Nati per leggere" in Italia.



Wordless books improve language, contribute to young children's oral language growth, and are essential for promoting autonomous literacy processes.

A step ahead, children can benefit from books that add balloons to the characters, like the comic bubble; researchers report that even if most children are not familiar with this form of communication, they are quick to learn their function and symbolic nature.

This kind of book can be purposefully selected to show to children the relationship between ideas and actions, suggesting taking the point of view of the characters; in this way, they can understand how a mental mood can shape a story.

Moreover, wordless books or books with balloons can be excellent resources to connect actions and emotional awareness about them.

Time by time, books open the children the doors to the world; "reading", in a broad sense, can become, step by step, not only an activity shared with an adult but also something that the children can carry out by themselves, choosing the books they would like to read, even if they are not yet able to read the words.

Le acquisizioni cognitive e linguistiche dei bambini possono essere potenziate negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, grazie alla socializzazione tra pari ed al supporto offerto dagli insegnanti.

In questi contesti, possiamo riflettere sulle caratteristiche dell'attività narrativa, che possiede almeno tre componenti: storia, trama e linguaggio. Spesso si confonde "storia" con "trama" come se avessero lo stesso significato. Invece ogni "trama" è la struttura narrativa (ricostruita ex post o concepita come una mappa teorica, comprensiva di tutte le possibili connessioni); la "storia" è il processo lungo il quale i personaggi si muovono, scontrandosi con alternative imprevedibili, rispetto alle quali occorre scegliere che direzione seguire. Il segnale della presenza di un'alternativa è l'incontro con un evento inaspettato, che può essere anche un oggetto, o un'altra attività narrativa che attraversa la prima. Qui lo scenario può cambiare; così la narrazione si avvia verso nuove esperienze: siamo di fronte ad un evento che chiamiamo trigger" (vedi capitolo 3, § 3.2.2). Infine, il "linguaggio" permette di offrire sfumature diverse (emotive, cognitive) alle stesse storie, moltiplicandole all'infinito.

### 3. STORYTELLING E COSTRUZIONE SOCIO-COGNITIVA DELLA REALTÀ (VYGOTSKY E BRUNER)

Seguendo queste idee generali, il progetto **NARRATE project** (Building a Narrative Approach fostering collaboration between preschools and libraries) intende offrire un quadro di riferimento metodologico per sostenere lo sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini, le abilità sociali e l'assunzione di responsabilità nei contesti sociali (vedi: le otto abilità di cittadinanza), attraverso la valorizzazione delle narrazioni spontanee dei bambini, favorendole in ogni momento della vita quotidiana a scuola, modificando anche i contesti educativi, per raggiungere più facilmente questo scopo.

Il Progetto Narrate parte dall'idea generale che sia fondamentale favorire il più possibile le narrazioni spontanee dei bambini in età prescolare, considerate uno dei punti di partenza per costruire abilità cognitive e relazionali e per favorire il percorso di alfabetizzazione linguistica e sociale. Il background scientifico ha alcuni pilastri rilevanti nell'approccio socio-cognitivo allo sviluppo dei bambini, dove le caratteristiche dei contesti sono funzionali a costruire, rendere condivisibili e comprensibili idee e azioni.

Questa visione è molto vicina alle riflessioni su come procede il processo di "costruzione della realtà". Secondo la prospettiva dello psicologo russo Lev Vygotsky, il linguaggio e i sistemi simbolici – che sono strumenti sociali – costruiscono i nostri pensieri e la rappresentazione della realtà individuale (Vygotsky, 1992; ed. orig. 1934; Vasileva, Balyasnikova, 2019).

Poiché le funzioni mentali sono basate sulla socializzazione, ciò porta inevitabilmente a porre l'accento sull'importanza dei contesti sociali e sullo sviluppo delle interazioni e delle relazioni. Le interazioni sociali sono da considerare come strumenti cruciali dei processi di sviluppo e apprendimento. Vygotsky concepisce l'apprendimento come prodotto nello 'spazio virtuale' delle capacità potenziali non ancora effettivamente operative dei bambini, spazio definito come Zona di sviluppo prossimale. Se adeguatamente strutturate, le interazioni sociali – tra adulti e bambini, ma anche tra pari – rappresentano il 'motore' che rende efficace la Zona di sviluppo prossimale.

I contesti sociali, caratterizzati da strumenti fisici e sociali direttamente o indirettamente influenzati dalle culture, sono centrali per lo sviluppo cognitivo dei bambini e sono fondamentali per l'acquisizione degli strumenti cognitivi ed emotivi. Prima di Vygotsky, la tradizione occidentale, seguendo le orme della teoria piagetiana, aveva considerato le attività cognitive come un insieme di processi mentali costruiti dall'attività individuale nel corso dell'età evolutiva. Al contrario, con la diffusione della prospettiva di Vygotsky, fin dagli anni '70 del secolo scorso, la cognizione umana è stata considerata e studiata empiricamente come un insieme di processi mentali costruiti e condivisi grazie alle interazioni sociali, attribuendo così ai contesti sociali un ruolo determinante nell'acquisizione degli strumenti cognitivi.

La prospettiva formulata da Vygotsky si basa sulla seguente affermazione:

**"L'apprendimento e lo sviluppo sono processi interdipendenti fin dal primo giorno di vita del bambino".**

Secondo Vygotsky, i contesti sociali includono diversi tipi di interazioni, tra bambini e adulti, ma anche tra bambini; di solito, queste interazioni sono mediate da uno o più oggetti o strumenti.



Gli studi ispiratori delle diverse iniziative nazionali documentano come il primo ascolto della lettura ad alta voce, rivolto a bambini anche di pochi mesi, ancor prima dell'acquisizione della parola, sia in grado di migliorare la comprensione della lingua scritta, un'area di competenza linguistica in cui i deficit accumularsi che può incidere negativamente sul successo scolastico, soprattutto nelle famiglie colpite da condizioni di disagio o disagio sociale. Il metodo educativo della lettura ad alta voce si è dimostrato capace di esercitare un effetto "protettivo" proprio nei confronti di bambini provenienti da ambienti sociali e famiglie affette da fattori di disagio, nei quali la protezione non deve limitarsi ai soli fattori di rischio costituiti dalla malattia e dalla violenza ma, in senso più ampio, anche all'eventuale privazione di "adeguate opportunità di sviluppo affettivo e cognitivo". La componente emotiva presente in queste esperienze si è dimostrata capace di produrre effetti positivi in età successive, dalla prima età prescolare fino all'età evolutiva, e anche oltre, consolidando nel tempo l'abitudine e la familiarità di lettura, ascolto, attenzione e concentrazione



Le attività sociali possono favorire lo sviluppo cognitivo anche se alcuni membri già possiedono e altri non possiedono le stesse capacità e abilità. In questa prospettiva, oggetti come storie e libri possono assumere la funzione di strumenti sociali, quando danno vita ad attività condivise (ascolto e lettura insieme).



Un altro rilevante contributo sul tema del rapporto fra sviluppo, apprendimento e caratteristiche dei contesti sociali è offerto da Jerome Bruner.

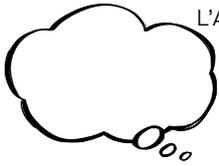
Per Bruner i processi di sviluppo e apprendimento avvengono attraverso gli strumenti mentali utilizzati dai bambini per rappresentare le proprie esperienze; infatti, il bambino costruisce e trasforma le proprie esperienze quotidiane in rappresentazioni funzionali, iconiche e simboliche. L'insieme di queste rappresentazioni imprime una potente impronta sulla vita mentale degli esseri umani in età diverse, e la loro interazione costituisce una delle principali caratteristiche della vita mentale adulta (Bruner, 1995; ed orig.1966).

Il nucleo della teoria di Bruner è la nozione di cultura. In un contesto educativo, la cultura rappresenta tutti i contenuti che devono essere trasmessi ai bambini, oltre ai modi in cui questa trasmissione può avvenire.

Bruner sottolinea l'importanza delle interazioni sociali come supporto all'apprendimento e nello specifico all'apprendimento linguistico. Questo apprendimento è facilitato dalla condivisione quotidiana di azioni specifiche e delle relative routine di comunicazione (format). In questo modo, i bambini sviluppano competenze linguistiche, in quanto partecipano attivamente con gli adulti ad attività condivise e di routine; ma il contenuto di questi scambi linguistici è strettamente influenzato dalla cultura di ogni contesto, in cui specifici racconti e storie hanno un ruolo centrale, come parte integrante della cultura stessa.

Sempre secondo Bruner, la cultura è il 'kit di strumenti' che fornisce un senso alla realtà e consente di comunicarla; come tale, la cultura orienta i bambini ad agire, percepire, dare un senso e pensare (1995; ed. orig.1966).

Bruner (1990) propone i suoi studi sulla narrativa inserendoli nel quadro della psicologia culturale.



L'Autore suggerisce l'esistenza di due modalità fondamentali di **PENSIERO** : pensiero paradigmatico o logico-scientifico; 2) pensiero narrativo. La prima modalità è quella classica, utilizzata negli studi sulla cognizione umana. La modalità narrativa, invece, si basa su conoscenze e storie comuni; è interessata agli episodi delle azioni umane; sviluppa conoscenze pratiche e contestualizzate; ha una struttura temporale e sostiene la consapevolezza dei bambini. In altre parole, è la capacità di agire positivamente nei propri contesti di vita quotidiana e di riuscire a cambiarli.

Partendo dal punto di vista di Bruner, possiamo ipotizzare che cultura, narrazione e consapevolezza rappresentino un altro insieme di elementi in grado di costruire i processi evolutivi.

To better understand this assumption, we can refer to the contribution offered by William Corsaro in the field of the sociology of childhood.

In this approach, children are seen as creative and active social actors capable of autonomously creating their own cultures and socialization.

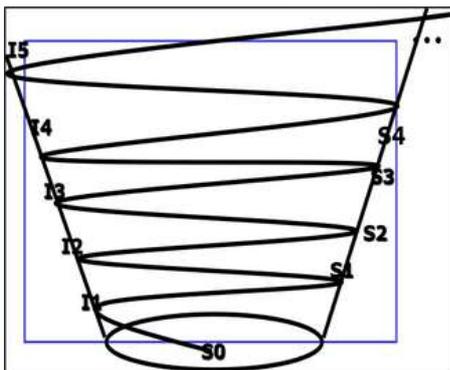
Socialization is not only a process of adaptation and internalization but also of appropriation, interpretation and reproduction of the social reality. To keep together these perspectives, Corsaro (1985;1994) proposes the concept of "interpretative reproduction".

The adjective "Interpretative" emphasizes the creative and innovative aspects of children's social participation; the noun "reproduction" underlines that children do not just internalize society and culture, but actively contribute to their production and transformation.

This process does not have an individual character but is shared with family members and peers in educational contexts. The form used by these interactions is the narrative one; that is, from an early age, children reinterpret the events in which they are involved by building stories in which they transfer positive and negative family experiences, the relationship between the different roles assumed by adults, micro and macro cultural elements.

These stories also become a way to exercise agency, i.e. the ability to act within a socio-cultural context that determines the meaning of the different situations and events that occur in the course of daily life.

Gli approcci di Vygotsky e Bruner hanno una caratteristica importante in comune: non vedono lo sviluppo e l'apprendimento come un percorso lineare ma come un insieme di processi a spirale.



Dynamic of spiral process of development  
 S0: starting point (birth)  
 I: individual phase  
 S: social phase



Dal punto di vista di Vygotsky, nel corso dello sviluppo ogni bambino si appropria di nuove conoscenze attraverso la condivisione con gli altri di contenuti e di regole d'uso degli stessi. Un esempio è dato dall'apprendimento dei giochi che richiedono regole. Inizialmente, quando il gioco spontaneo di un bambino si apre alla condivisione con altri bambini, la definizione e la condivisione di regole comuni e condivise assume la forma di una narrazione a più voci, nel corso della quale il significato delle regole si intreccia con la loro funzione sociale.

Nella prospettiva di Bruner, le storie non sono solo il contenuto di una narrazione ma, passando dal livello collettivo a quello individuale, diventano parte delle esperienze attraverso cui ognuno di noi descrive e racconta sé stesso. Le storie costruite spontaneamente dai bambini, partendo da un oggetto o da un evento, li coinvolgono nella costruzione di significati condivisibili con altri e questa elaborazione personale diventa parte del processo di socializzazione, che offre ad ogni bambino il passaggio verso il mondo degli adulti.

In termini più generali, possiamo considerare i contributi di Vygotsky e Bruner, come parte della prospettiva socio-costruttivista (Carugati & Selleri, 2014), secondo la quale lo sviluppo avviene attraverso interazioni, che richiedono cooperazione e conflitti e permettono di affrontare nuove situazioni, risolvere problemi e trovare accordi che diventano sempre più complessi e adattivi durante lo sviluppo.

## 4. APPLICARE L'APPROCCIO NARRATIVO: ADULTI, BAMBINI E CONTESTI EDUCATIVI

Prima di affrontare questo argomento, è necessario chiarire che in ogni contesto educativo esistono due diversi punti di vista: quello degli **adulti** (genitori o insegnanti) e quello dei **bambini**; questa diversità si basa sia sulle differenze nei ruoli istituzionali e sociali sia sui diversi livelli di sviluppo, cognitivi, emotivi e linguistici.



Dal punto di vista dell'approccio socio-costruttivista, queste interazioni asimmetriche possono diventare molto utili se modulate e mediate dalle caratteristiche dei contesti in cui hanno luogo.

Attorno all'età di 3 o 4 anni, i bambini cominciano a trovare molto interesse nel costruire storie utilizzando un formato linguistico specifico, mentre gli adulti favoriscono le abilità narrative dei bambini per diversi obiettivi, come lo sviluppo del linguaggio orale, lo sviluppo delle argomentazioni; come ponte verso l'alfabetizzazione; come predittori del successo scolastico.

Fornire opportunità e incoraggiare i bambini ad usare la lingua in più modi sono strumenti efficaci per costruire e rendere sempre più produttivo il rapporto fra pensiero e linguaggio, come ampiamente affermato nella prospettiva di Vygotsky (1992; ed. orig. 1934).

Nel prossimo paragrafo, discuteremo il punto di vista dell'adulto. Nel successivo, verrà discusso il punto di vista dei bambini; nel terzo paragrafo il rapporto con i contesti educativi.

### 4.1. IL PUNTO DI VISTA DEGLI ADULTI

Le narrazioni spontanee degli adulti sono caratterizzate dalla scelta di quali eventi utilizzare e in quale ordine collegarli; spesso si tratta di una rappresentazione o di una riorganizzazione personale di una storia esistente, senza preoccuparsi troppo della coerenza con la storia originale. È il caso di ricordare come avviene il passaggio tra storia e narrazione; il modo più semplice per farlo è riorganizzare l'ordine degli eventi: un nuovo ordine significa che si ha una nuova narrazione della stessa storia. In altre parole, partendo da una singola storia, il narratore può inventare più narrazioni.

La narrazione dell'adulto può presentare gli eventi di una storia in ordine lineare, cronologico o meno, ma la storia rimane la storia, anche se raccontata al contrario.

E questo è il modo più semplice per ricordare la differenza tra storia e narrazione: se riorganizzi l'ordine degli eventi, stai cambiando la narrazione - il modo in cui racconti la storia - e forse anche la sua premessa, ma senza cambiare la storia stessa. Per chiarire meglio il tema, possiamo far riferimento alla prospettiva drammaturgica, nell'ambito della quale i narratori che creano storie (romanzi, film e opere teatrali); tali opere tendono ad essere narrazioni chiuse, con un inizio, una parte centrale e una conclusione. Hanno una struttura sistematizzata e rappresentano il preciso punto di vista dell'autore.

Gli eventi sono effettivamente parti di conoscenze grazie alle quali l'autore vuole comunicare la propria narrazione a chi ascolta, cioè al lettore o al pubblico. La storia viene raccontata quando tutta la conoscenza pertinente è stata presentata e quando vengono trasmesse tutte le informazioni necessarie affinché la storia sembri un'unità coerente. Un autore può scegliere di raccontare una storia con più o meno dettagli; queste scelte - il modo in cui le informazioni sono presentate - possono creare narrazioni diverse, in modo sostanziale, della stessa storia. In una storia, ogni evento tende a coinvolgere dei personaggi. Se un albero cade nella foresta, la domanda per un autore non è tanto se emette un suono, ma se cade sulla testa di qualcuno o se colpisce qualcosa. La narrazione trasforma quindi una storia in una catena di informazioni pregnanti: ogni evento della storia diventa un'unità di conoscenza per favorire la comprensione di chi ascolta. Gli eventi consistono in azioni compiute dai personaggi; i personaggi hanno delle ragioni per quello che fanno, sono coinvolti in conflitti con sé stessi e con altri, agiscono e reagiscono. Ogni variazione degli eventi permette di presentare la stessa storia in modi diversi, vale a dire consente narrazioni diverse.





Un autore-narratore dispone gli elementi della storia in modo tale che vengano rivelati gradualmente, il che inizialmente implica l'oscuramento di pezzi di realtà dietro ciò che viene raccontato. Tale azione deliberata del narratore crea un senso di mistero o tensione e crea il desiderio, in chi ascolta, di scoprire cosa sta accadendo nella storia ed il perché. In questo senso, una narrazione è effettivamente l'opposto di un resoconto. Ad esempio, un resoconto presenta informazioni che devono essere comprese immediatamente dal pubblico, man mano che vengono presentate. Una presentazione neutra e realistica mantiene la cronologia degli eventi, spiega uno stato di cose passo dopo passo e mira alla massima chiarezza in ogni fase. In altri termini, un resoconto ha lo scopo di trasmettere una verità, semplicemente raccontandola. Il punto centrale di una narrazione, invece, è che l'ascoltatore coglie la realtà specifica della storia che il narratore vuole sottolineare. Pertanto, la capacità narrativa di chi racconta è la condizione grazie alla quale l'ascoltatore comprende una storia.

**? ? ? Quindi, perché dobbiamo considerare il punto di vista dell'adulto su storie e narrazioni?**

Gli adulti, genitori in famiglia e educatrici nelle scuole dell'infanzia, di solito raccontano storie ai bambini, ma fanno riferimento alle proprie competenze adulte, linguistiche e narrative, costruite durante il processo di sviluppo e all'interno del loro percorso professionale. Gli adulti usano una grammatica adulta dell'attività narrativa; accolgono e accettano gli interventi dei bambini, le loro richieste di chiarimento di alcuni dettagli, divagazioni e invenzioni, ma rimangono fedeli alla trama della storia.

Supponiamo che gli adulti non siano aiutati a riflettere sulle potenzialità della condivisione di storie ad alta voce con i bambini: in tal caso, queste attività rimangono solo uno strumento educativo e didattico, mentre potrebbe essere anche un esercizio di sviluppo cognitivo, in quanto può permettere ai bambini di esercitare la propria consapevolezza sulla catena di eventi di una narrazione.

**4.2. IL PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI**

La quadro generale di una narrazione è una sequenza di azioni, che tratta le intenzioni e gli obiettivi degli attori nella loro vita di tutti i giorni, sia essa solo immaginata o più o meno reale e per i bambini è estremamente piacevole farsi coinvolgere dalle avventure dei personaggi. Anche i bambini più piccoli sono esperti nell'apprendere le routine della vita quotidiana e nel prestare attenzione alle intenzioni e agli obiettivi propri e degli altri. L'approccio narrativo emerge presto, anche in forme primitive, quando i bambini e gli adulti giocano a "far finta" (ad esempio, "miao, sono un gattino") oppure utilizzano suoni per richiamare un'azione ("rrr ...va il treno lungo i binari").

Le ricerche sulla narrazione suggeriscono che si tratta di una modalità naturale, incorporata nel pensiero umano (Bruner, 2002). All'interno della narrazione c'è in effetti molto di più di una sequenza di azioni; come ha proposto Bruner, la narrazione consiste in un paesaggio di azione e un paesaggio di consapevolezza. Una storia parla del "quando", del "perché" e del "come". Nelle loro narrazioni, i bambini piccoli sono piuttosto inconsapevoli del paesaggio della consapevolezza; quando i bambini di 3 o 4 anni raccontano storie reali o immaginarie, in genere riportano solo le azioni (quando e come), senza accenni a stati mentali o emozioni (perché). Anche quando i bambini sono impegnati a raccontare le loro esperienze precedenti, il racconto tende a focalizzarsi sulle attività, senza l'espressione di motivazioni, atteggiamenti, emozioni o valutazioni.



Le storie che coinvolgono ambientazioni fantastiche e strane, come **le fiabe classiche**, spesso presentano azioni sconcertanti che richiedono all'ascoltatore di ragionare su motivazioni, emozioni e persino misteri e magie. Queste storie più complesse richiedono di seguire le motivazioni, i pensieri, gli obiettivi e i desideri di più di un personaggio e possono richiedere più di un ragionamento su aspetti impliciti nel testo delle storie.

La tendenza degli adulti a decidere più o meno arbitrariamente cosa sia una buona storia per bambini (Pinocchio) e cosa sia troppo spaventoso (Hansel e Gretel) complica ulteriormente questo scenario. Le favole di Esopo sono altri esempi di questo tipo; tali racconti presentano molte opportunità per gli adulti di illustrare riflessioni, principi etici, la differenza fra le buone e le cattive azioni. Le favole di Esopo sono altri esempi di questo tipo; tali racconti presentano molte opportunità per gli adulti di illustrare riflessioni, principi etici, la differenza fra le buone e le cattive azioni.

Dal punto di vista dei bambini, la padronanza della lingua parlata è essenziale per l'esperienza narrativa, specialmente quando la narrazione si svolge in contesti sociali con partecipanti che non condividono i dettagli della vita quotidiana dei bambini.

L'apprendimento della lingua e le interazioni sociali sono attività strettamente collegate: più articolata e ricca è la lingua propria dei bambini, più facilmente comprenderanno una storia; d'altra parte maggiore facilità hanno i bambini nel comprendere le storie, migliore sarà la loro comprensione del linguaggio complesso. Non è la forma del linguaggio ad essere fondamentale per lo sviluppo, ma piuttosto l'uso o la funzione del linguaggio stesso. L'uso della lingua è vitale per lo sviluppo sociale, cognitiva, emotivo e personale, mentre lo sviluppo delle capacità mentali e della consapevolezza avviene in larga misura attraverso l'uso del linguaggio.

Condividere i ricordi delle esperienze con gli altri e ascoltare le diverse storie, porta i bambini a un livello di consapevolezza narrativa che include la temporalità, cioè la consapevolezza della specificità del passato e del futuro, così come un riconoscimento delle motivazioni dei personaggi ad essere impegnati in azioni. La consapevolezza narrativa, preparata dall'abilità riflessiva, è essenziale per diversi motivi: la capacità di pensare a ciò che è stato detto; la preparazione al livello più maturo di consapevolezza culturale.



Il linguaggio dei bambini riflette la loro crescente comprensione degli stati mentali propri e degli altri. All'età di tre anni, i bambini iniziano a parlare più frequentemente di credenze e conoscenze. Attorno all'età di quattro anni, i bambini iniziano a distinguere tra "pensare e conoscere", cioè a raggiungere una comprensione degli stati mentali, e le esperienze di lettura condivise a casa possono promuovere la comprensione della mente da parte dei bambini. Il ruolo dei genitori che leggono libri di fiabe a casa e l'uso di parole che indicano stati mentali, per esempio sfogliando un libro illustrato, aumentano il successo della comprensione da parte dei bambini delle intenzioni dei personaggi.

Molti libri per bambini dai tre ai sei anni contengono riferimenti agli stati mentali dei personaggi e spesso i libri fanno molto affidamento sulle illustrazioni per trasmettere i significati delle azioni e delle emozioni. Tuttavia, non tutte le illustrazioni per bambini rendono gli stati emotivi ugualmente rilevanti. La mediazione degli adulti, quindi, è essenziale per aiutare i bambini a comprendere e integrare gli stati mentali dei personaggi con l'intera trama delle storie.

Questa attività di mediazione consente di fornire un significato alle esperienze di lettura; la mediazione è essenziale anche per aiutare i bambini a comprendere le narrazioni di storie, senza il supporto dei libri. D'altra parte, le narrazioni spontanee dei bambini, attraverso la costruzione di storie, forniscono un'occasione eccellente per cogliere gli effetti del lavoro di mediazione svolto da familiari ed insegnanti. Inoltre, la mediazione degli adulti aiuta i bambini a stabilire una connessione tra i pensieri, le idee, i desideri e le intenzioni dei personaggi (il paesaggio della consapevolezza) e i loro comportamenti (il paesaggio dell'azione). In altre parole, tutte queste riflessioni evidenziano l'importanza della mediazione degli adulti nell'introduzione, nel monitoraggio e nel sostegno alla comprensione e all'uso del linguaggio metacognitivo [1] da parte dei bambini, a partire dalla condivisione di storie.[1] Rappresenta la capacità di una persona di riflettere sui propri processi cognitivi e di esserne consapevole.



### 4.3. I CONTESTI

Gli anni della scuola dell'infanzia richiedono che i bambini diventino abili nell'affrontare le transizioni quotidiane, da casa a scuola e viceversa. Sono gli anni in cui si costruiscono tutte le capacità che sosterranno il successivo percorso di sviluppo. Consideriamo, ad esempio, lo sviluppo delle funzioni esecutive [1] specificamente legate al tema della narrazione e della costruzione di storie, come l'uso della "memoria di lavoro" [2] e la capacità di attenzione.

[1] Le funzioni esecutive si riferiscono alle capacità cognitive coinvolte nell'iniziare, pianificare, organizzare e regolare i comportamenti

[2] La memoria di lavoro può essere definita come un sistema di archiviazione temporaneo, che conserva una quantità limitata di informazioni in un tempo limitato, per consentirne l'uso immediato.

Inoltre, molte ricerche hanno illustrato come i contesti in cui avvengono le interazioni tra adulti e bambini possono favorire l'acquisizione di abilità fondamentali per sviluppare la conoscenza dell'altro, utilizzando strumenti sociali e cognitivi. La quantità, la qualità e la frequenza delle interazioni tra genitori e figli sono influenzate dalla cultura familiare che offre a ogni bambino un'esperienza di crescita unica. Diverso è il caso dei contesti educativi (come le scuole dell'infanzia) in quanto basati su una cultura professionale condivisa fra educatrici, da cui derivano regole, programmi e indicazioni didattiche in gran parte simili e confrontabili nelle diverse scuole dell'infanzia.

Questa generalizzazione culturale è molto facilitata dalla condivisione delle narrazioni, come accennato in precedenza, ma anche dalla messa a disposizione di spazi e strumenti appositamente progettati per facilitare il gioco libero e la narrazione spontanea. Da segnalare che il gioco e la narrazione spontanea hanno molti aspetti in comune, perché entrambe sono attività basate sull'invenzione e sulla fantasia. Tuttavia, poiché la narrazione sembra contenere molti più elementi emotivi rispetto all'attività di gioco, nella misura in cui la narrazione supporta il gioco, la narrazione implica una maggiore consapevolezza emotiva e relazionale (vedi capitolo 3, §§ 4.1.2. e 4.1.3).



La gestione dei tempi e degli spazi nelle scuole diventa così un punto da cui partire per immaginare che l'attività narrativa, in tutte le sue forme, possa diventare routine tra adulti e bambini e tra gli stessi bambini. Dovremmo immaginare un contesto in cui, ad esempio, le regole non siano soltanto prescrizioni di comportamento, ma il risultato delle storie condivise di bisogni collettivi e individuali: storie di socializzazione dei significati che una regola può assumere, come portatrice di benessere per la comunità.

## 5.

### LA NARRAZIONE NELLA VITA QUOTIDIANA



La comprensione sociale dei bambini inizia sempre come attività concreta in contesti in cui i bambini sono protagonisti, agenti, vittime o complici. Una volta acquisite le abilità di base sull'uso del linguaggio, il principale interesse linguistico dei bambini si concentra sulle azioni e interazioni umane e sui loro risultati. Le relazioni tra agente/azione, azione/oggetto, agente/oggetto, azione/luogo costituiscono la parte più importante delle relazioni semantiche che compaiono nella prima fase dello sviluppo del linguaggio. Queste forme compaiono non solo nelle storie, ma anche nelle richieste, negli scambi di oggetti, nel produrre attività e commentare quelle degli altri.

Inoltre, i bambini sono precocemente e profondamente sensibili agli obiettivi propri e altrui, oltre che al loro raggiungimento. Le persone e le loro azioni dominano l'interesse e l'attenzione dei bambini, abili e pronti a sottolineare gli eventi insoliti, su cui focalizzare l'attenzione per ottenere più informazioni, tendendo a trascurare gli eventi noti.

Non sorprende che i bambini siano molto più propensi a dedicare i loro sforzi linguistici a ciò che è insolito nel loro mondo, quando iniziano ad acquisire la lingua; non solo si incuriosiscono in presenza di novità, ma gesticolano, vocalizzano e infine parlano di ciò che è insolito. Inoltre, i bambini sono sensibili a costruire e conservare la struttura grammaticale minima, cioè il soggetto-verbo, come base della struttura linguistica: "qualcuno fa qualcosa", struttura tipica delle frasi indicative.

Infine, la prospettiva dei bambini è principalmente influenzata da motivazioni affettive ed emotive.

Queste caratteristiche grammaticali/lessicali/prosodiche forniscono ai bambini un ampio e precoce set di strumenti per narrare, che li spingono ad organizzare in sequenze narrative le loro esperienze.



5 Rappresenta la capacità di una persona di riflettere sui propri processi cognitivi e di esserne consapevole.

6 Le funzioni esecutive si riferiscono alle capacità cognitive coinvolte nell'iniziare, pianificare, organizzare e regolare i comportamenti

7 La memoria di lavoro può essere definita come un sistema di archiviazione temporaneo, che conserva una quantità limitata di informazioni in un tempo limitato, per consentirne l'uso immediato.



Dobbiamo inoltre sottolineare che i bambini producono e comprendono storie, e ne sono rassicurati o allarmati, molto prima che possano padroneggiare proposizioni logiche del tipo “se...allora”. D'altra parte, sappiamo anche che le proposizioni logiche sono più facilmente comprensibili dai bambini quando sono incorporate in una storia di cui è possibile ricostruire i significati, insieme agli adulti oppure anche fra gli stessi bambini.

Gli eventi di una storia nascondono in sé le operazioni che, a partire da essi, possono essere compiute. Appare quindi plausibile considerare le narrazioni come i primi tentativi di un'interpretazione logica della realtà, ancor prima che il bambino abbia le capacità mentali per gestirle con le inferenze logiche che si svilupperanno in età successive.

Queste forme di narrazione si trovano solitamente nella produzione infantile già all'età di tre anni; implicano un semplice orientamento, una rappresentazione lineare con un evento scatenante, una risoluzione e talvolta una conseguenza. La maggior parte di queste narrazioni spontanee si riferisce alla vita quotidiana dei bambini, illustrando come la comprensione del mondo sociale abbia inizio come attività concrete nei contesti nei quali i bambini sono parte attiva. I bambini imparano a recitare una parte nel quotidiano "dramma" o "scenario" familiare prima che sia necessario raccontare, giustificare o scusarsi, considerare il rapporto tra azioni ed effetti; discutere di cosa sia lecito oppure no.

Secondo Dunn (1990; ed. orig. 1988), la comprensione sociale dei bambini inizia sempre nella vita quotidiana attraverso attività concrete, mentre la trasformazione di questa conoscenza in linguaggio avviene solo più tardi.

In sintesi, la comprensione della “rappresentazione familiare” quotidiana viene prima di tutto sotto forma di attività concrete. I bambini padroneggiano presto le forme linguistiche per riferirsi alle azioni e alle loro conseguenze nel momento in cui si verificano; imparano che quello che si è fatto può essere influenzato da come viene raccontato e dalle caratteristiche di chi ascolta.



Le prime interazioni tra genitori e figli vengono regolate ripetendo diverse sequenze di azioni, alle quali i bambini rispondono per permettere il proseguimento dell'attività.

Solitamente i primi scambi comunicativi tra madre e neonato avvengono ben al di sopra delle capacità linguistiche del bambino. Gli scambi però assumono i connotati di veri e propri dialoghi intenzionali (almeno da parte dell'adulto) nella misura in cui l'adulto, ad esempio, avvia una sequenza e attende un gesto o una risposta vocale del bambino (lasciando cioè i bambini a fare il loro "turno"). Partendo dal comportamento spontaneo del bambino, i genitori prendono l'iniziativa e producono micro-sequenze stabili di eventi, ripetibili nel tempo e progressivamente appropriate. Queste sequenze spazio-temporali sono chiamate frame e riguardano vari momenti della vita quotidiana: per esempio quando l'adulto completa le azioni del bambino (frame strumentali); fornisce indicazioni dirette sul comportamento del bambino (frame di feedback); offre un comportamento da imitare (frame modello) o quando avvengono scambi comunicativi tra i partner (frame del discorso) o vengono richiamate attività precedenti (frame della memoria). In altre parole, l'adulto offre intenzionalmente ciò che Bruner definisce un'impalcatura: un'attività di supporto all'attività del bambino, che gli permette di condividere passo dopo passo i significati che caratterizzano il mondo adulto.

La crescente complessità dell'articolazione di questi frame introduce all'esperienza di molte routine, basate sul contatto fisico, visibili fin dai primi mesi di vita (le carezze giocose della madre che fanno sorridere il bambino, ma anche il bambino che tocca il viso della madre e riceve un'esclamazione). Altre routine sono legate allo scambio di oggetti, tipico di un'età successiva (la madre che offre un oggetto al bambino, o il bambino che indica alla madre quale oggetto desidera). Poiché tutti questi frame sono supportati dalla comunicazione dell'adulto, si costituiscono così le prime esperienze di narrazione condivisa. Quando il bambino entra nell'asilo nido o nella scuola dell'infanzia, gli educatori devono essere consapevoli di queste esperienze pregresse e tenere ben presenti queste strutture comunicative, già attive e condivise in famiglia.

L'appropriazione e la padronanza dei frame e la loro trasformazione in regole e routine quotidiane durante il funzionamento delle relazioni sociali (ad esempio, in famiglia) è già disponibile tra il secondo e il terzo anno di vita. Da quel momento in poi, i bambini possono comprendere i sentimenti degli altri e anche gli obiettivi e le intenzioni dei comportamenti degli altri. Comportamenti conflittuali e cooperativi, giochi di finzione, storie inventate e domande sono la manifestazione di interesse per altre persone, ma anche di uso pratico delle conoscenze già possedute per influenzare il comportamento degli altri.

In questa età è disponibile anche una conoscenza intuitiva e pratica, per trovare scuse per un proprio fallimento e giustificare la violazione di regole. Inoltre, i rapporti di autorità in famiglia cominciano ad essere individuati e rispettati. Padroneggiare queste conoscenze pratiche significa potere applicarle e modificarle in base alle diverse situazioni, oltre che la possibilità di esprimerle verbalmente.

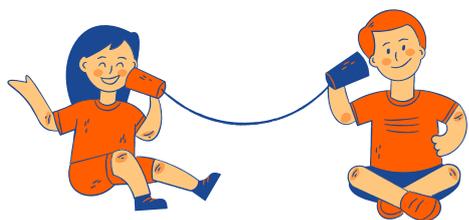
Soprattutto le osservazioni sull'uso delle regole, delle giustificazioni e dei giochi di finzione mostrano che i bambini padroneggiano non solo le dinamiche specifiche di un contesto familiare, ma alcuni principi fondamentali della cultura esterna alla famiglia: i principi riguardanti il possesso degli oggetti, la distinzione tra convenzioni e norme morali, alcune forme di giustizia distributiva, la divisione dei compiti e delle responsabilità tra adulti e bambini. In questo modo la realtà si costruisce condividendo con gli adulti i significati attribuiti ad azioni abituali e prevedibili.

D'altra parte, le routine si stabiliscono anche tra pari e si possono definire come routine culturali (vedi il paragrafo successivo). Solitamente, sotto forma di attività ludiche collettive, esse sono fondamentali per comprendere i microsistemi culturali che i bambini producono nei loro ambienti di vita (famiglia, scuola dell'infanzia, parchi giochi). Costituiscono un patrimonio di esperienze appropriate e condivise da tutti i partecipanti, che si traducono in una specifica cultura dei pari.



## 6. LA NARRAZIONE COME TRAMA DELLA CULTURA DEI PARI

Per comprendere meglio questa linea di riflessione, si può fare riferimento al contributo offerto da Corsaro (2020; ed. orig. 1977) nel campo della sociologia dell'infanzia, in cui i bambini sono visti come attori sociali creativi e attivi, in grado di produrre autonomamente una propria cultura.



La socializzazione non è solo un processo di adattamento e di interiorizzazione, ma anche di appropriazione, interpretazione e riproduzione della realtà sociale. Per tenere unite queste prospettive, Corsaro propone la nozione riproduzione interpretativa. L'aggettivo "interpretativo" sottolinea gli aspetti creativi e innovativi della partecipazione sociale dei bambini; il sostantivo "riproduzione" sottolinea che i bambini non si limitano a interiorizzare la società e la cultura, ma contribuiscono attivamente alla loro produzione e trasformazione..

Tutte queste esperienze e informazioni provenienti dall'ambiente sociale (a volte contrastanti e accompagnate da dubbi e incertezze) vengono riproposte e riformulate dai ragazzi in attività congiunte, dando origine alla cultura dei pari. Le narrazioni entrano pienamente a questo punto nel processo di dare significati collettivi alle esperienze collettive.

Inoltre, i bambini cercano di portare elementi disorientanti come paure e incertezze in attività conosciute e controllate, costruendo forme di partecipazione collettiva alle attività con i propri coetanei e condividendo strategie per resistere o sfidare le regole dell'adulto.

Tuttavia, la costruzione della cultura tra pari non avviene per semplice imitazione del comportamento degli adulti. I bambini, attraverso attività collettive, si appropriano creativamente delle informazioni raccolte dal mondo adulto, trasformano e aggiungono elementi per selezionare, intensificare o amplificare il significato degli eventi, arrivando a produrre una propria cultura specifica, persistente e autonoma con storie e reinterpretazioni diverse provenienti da le loro esperienze quotidiane. In altre parole, i bambini danno vita e significato a storie e routine ricorrenti e sempre più complesse. La loro vita sociale si basa su routine e storie che vengono modificate e trasmesse nei loro gruppi di pari.

Dal secondo anno di vita in poi, ad esempio, i rapporti giocosi e amichevoli con fratelli o altri coetanei permettono ai bambini di sentirsi parte di un gruppo sociale, subordinato a quello adulto, ma da esso distinto. Ad esempio, in molti asili nido, la cultura dei pari è caratterizzata dal costante tentativo dei bambini di mantenere il controllo su una parte della propria vita quotidiana, (che solitamente è ben organizzata dalle educatrici) attraverso attività sociali quali giochi, canzoni, scherzi e intrattenimenti vari, che escludono l'adulto e coinvolgere solo il gruppo dei pari. Pertanto, ci sono due obiettivi principali di una cultura dei pari: creare una sfera di attività controllate dai bambini e condividerle, resistendo ai tentativi degli adulti di interferire.

La resistenza dei bambini alle richieste degli adulti è evidente anche nei comportamenti osservabili quotidianamente e ben noti al gruppo dei pari e agli adulti. Tipici esempi sono le smorfie fatte non appena un adulto si volta da un'altra parte, o correre intorno a un tavolo quando l'adulto chiama per svolgere attività che il bambino vuole (o finge di volere) evitare.

I bambini costruiscono una loro vita parallela, in cui la resistenza all'adulto, quasi una sfida sottile, si struttura in routine note solo a loro, e si svolge durante situazioni meno controllate, soprattutto nel gioco libero o in spazi aperti. Soprattutto nelle scuole dell'infanzia, ci sono vari modi per portare oggetti 'proibiti', evitando conseguenze.

Portare da casa piccoli giocattoli o dolciumi, anche all'insaputa dei genitori, che i bambini possono facilmente nascondere in tasca e poi mostrare o offrire ai compagni, può costituire una violazione, ad esempio, della norma che vieta di portare a scuola giocattoli personali, per evitare discussioni o conflitti. Le educatrici esperte spesso ignorano queste piccole trasgressioni, in quanto non mettono in discussione il valore essenziale della regola e quindi non richiedono il suo rafforzamento o interventi espliciti. Una 'piccola' violazione, infatti, finisce per dare più forza alla regola generale, consentendo così all'adulto di intervenire solo quando veramente necessario, cioè quando la trasgressione supera un certo limite.

Inoltre, i bambini sviluppano un forte senso di appartenenza a un gruppo e costruiscono un'identità di gruppo proprio attraverso la resistenza alle regole. L'amicizia permette ai bambini di evitare la solitudine e li aiuta anche a costruire un'identità sociale, utilizzando l'approvazione e la disapprovazione sociale come elementi di conoscenza sociale e individuale

Quindi i bambini contribuiscono collettivamente a questa vita parallela, fatta di un'ampia gamma di comportamenti al limite di ciò che è proibito, tollerato e imposto dalle regole nei diversi contesti. Queste attività mostrano anche quanto siano approfondite le conoscenze dell'organizzazione quotidiana da parte dei bambini.

Ricostruendo il sistema di regole e norme, giustificazioni e valori tipici del mondo adulto e del mondo prescolare, i bambini prendono coscienza di quanto sia possibile raggiungere obiettivi e vantaggi personali condividendo con i propri coetanei le strategie per negoziare spazi di autonomia, tra i vincoli di regole e di valori comuni.

La consapevolezza del sistema di regole che caratterizza i contesti educativi e anche familiari, consente ai bambini di porsi obiettivi da raggiungere, condividendo strategie con i propri coetanei per negoziare sempre più margini di autonomia.





In altre parole, i bambini soddisfano il proprio bisogno di esplorare e scoprire le dinamiche delle relazioni interpersonali e sociali attraverso attività collettive di attribuzione di significati a ciò che accade nelle relazioni, ad esempio durante i litigi, che diventano lo spazio sociale per condividere le regole fondamentali dell'amicizia. La reciprocità, la condivisione di un'unica visione del mondo e di obiettivi comuni da raggiungere permettono alle persone (non solo ai bambini, ma anche agli adulti) di condividere un circolo virtuoso dove le regole vengono meglio definite e modificate proprio attraverso la loro trasgressione, poiché per trasgredire occorre conoscere. Inoltre, i bambini sviluppano un forte senso di appartenenza a un gruppo e costruiscono un'identità di gruppo proprio attraverso la resistenza alle regole. L'amicizia permette ai bambini di evitare la solitudine e li aiuta anche a costruire un'identità sociale, utilizzando l'approvazione e la disapprovazione sociale come elementi di conoscenza sociale e individuale.



Ciò che si osserva nella vita quotidiana delle **scuole dell'infanzia** si ritrova anche negli ordini di scuola successivi; compaiono nuovi comportamenti, ma sono sempre legati alla cultura di uno specifico gruppo di pari e costituiscono routine conosciute e prevedibili per i membri del gruppo. Le routine di gioco dell'infanzia lasciano il posto a linguaggi gergali, a discussioni, pettegolezzi e condivisioni di piccoli segreti che diventano strumenti narrativi per affermare, ancora una volta, l'appartenenza dei singoli ad un gruppo e sottolineare valori e credenze comuni.

Tra le molte caratteristiche della vita dei bambini e della loro socializzazione con i coetanei, compaiono costantemente due temi centrali: i bambini fanno continui tentativi di ottenere il controllo della propria vita e cercano sempre di condividere quel controllo. Indirettamente, possiamo identificare questi due temi dal modo in cui i bambini piccoli si preoccupano delle proprie piccole dimensioni fisiche, rispetto a quelle degli adulti; arrivano ad apprezzare davvero il 'crescere' e il 'diventare più grandi'. Infatti, per i bambini piccoli, la differenza principale tra sé e gli adulti è che gli adulti sono più grandi, il che vale anche per gli adulti di bassa statura! La prova migliore per capire che ai bambini piace 'essere più grandi' è la loro preferenza nell'usare le aree della scuola dove sono, nel vero senso della parola, più grandi. Quando giocano sulle strutture per arrampicarsi o nelle casette, per esempio, i bambini cercano di salire sempre più in alto, da dove possono guardare dall'alto in basso gli altri, specialmente gli adulti.

Una routine di gioco, frequente nelle strutture per arrampicarsi delle scuole dell'infanzia in cui Corsaro (1994) ha effettuato le osservazioni, è rincorrersi fino in cima, poi guardare in basso e gridare tutti insieme: "Siamo più grandi di tutti!". L'urlo può trasformarsi in una canzone; è qualcosa di ancora più specifico dell'urlare dal punto di vista della cultura del pari. Corsaro riporta questa osservazione da una scuola negli USA, dove alcuni bambini di una scuola materna sono saliti sul livello più alto di una casetta nel cortile esterno.

Uno dei bambini, Dominic, ha urlato a un educatore: "Willy! Willy! Ciao, Willy!" Willy alza lo sguardo e fa un cenno a Dominic. Poi Eva e Allen gridano: "Willy! Willy! Willy!" Ben presto altri due, Beth e Brian, si uniscono ai tre bambini e tutti e cinque iniziano a cantare insieme: "Willy! Willy! Willy! Siamo più grandi di te!".



La questione di come affrontare il controllo degli adulti sulle attività del gruppo dei pari è centrale per lo sviluppo del gruppo stesso; i bambini mettono in atto una vasta gamma di comportamenti per ottenere il controllo sull'autorità degli adulti, tema su cui alcune volte i bambini si oppongono apertamente. I conflitti che si generano in questo modo aumentano la coesione del gruppo e ne definiscono meglio l'identità.

I conflitti non riguardano solo il rapporto tra bambini e adulti: non sempre i gruppi di pari sono l'immagine della pace, della gioia e dello spirito di condivisione. I bambini piccoli discutono, combattono, spingono, prendono a calci e talvolta anche mordono. Sebbene l'aggressione fisica sia rara, i conflitti e le dispute verbali sono caratteristiche comuni del funzionamento e della cultura dei gruppi dei bambini.

Gli studi sulle amicizie tra bambini hanno documentato ciò che a prima vista sembra contraddittorio: i conflitti nascono spesso nei rapporti di amicizia, piuttosto che nei rapporti meno rilevanti tra bambini. Queste osservazioni sembrano sorprendenti solo perché gli psicologi dello sviluppo non sempre distinguono accuratamente i conflitti sociali, come espressioni delle interazioni culturali tra pari, dagli atti individuali di aggressione e quindi tendono a concentrarsi sulle caratteristiche dei conflitti individuali, piuttosto che su quelli interpersonali e culturali. Quando osserviamo da vicino i conflitti tra i bambini nel gruppo dei pari, in particolare i dibattiti e le discussioni, scopriamo che tali conflitti spesso rafforzano le alleanze interpersonali e migliorano l'organizzazione dei gruppi sociali, piuttosto che danneggiarle.

## 7. NARRAZIONI E ARGOMENTAZIONE

Le strutture cognitive utilizzate per comprendere il ragionamento argomentativo sono direttamente correlate a quelle utilizzate per comprendere le azioni sociali. La capacità di comprendere un ragionamento argomentativo emerge molto presto nel corso dello sviluppo. Già all'età di tre anni, i bambini sono in grado di riconoscere gran parte delle componenti del ragionamento argomentativo. Per esempio, è dimostrato che anche i bambini, coinvolti in una discussione, possono considerare ragioni positive e negative per perseguire azioni diverse o sostenere punti di vista diversi, ovviamente consideriamo le situazioni che sono personalmente significative per loro e che possono avere un impatto diretto sui loro obiettivi, convinzioni, interessi.



L'impatto delle abilità argomentative sulle relazioni interpersonali è già importante per i bambini di quattro anni quanto per gli adulti. Il grado di amicizia tra i bambini è direttamente proporzionale al livello di preoccupazione per i possibili esiti negativi di una discussione, che metta in dubbio anche la relazione.

L'impatto delle abilità argomentative sulle relazioni interpersonali è già importante per i bambini di quattro anni quanto per gli adulti. Il grado di amicizia tra i bambini è direttamente proporzionale al livello di preoccupazione per i possibili esiti negativi di una discussione, che metta in dubbio anche la relazione. In uno studio su questi temi, quando ai bambini di quattro anni è stato chiesto di negoziare con il loro migliore amico sul come diversi tre giocattoli a forma di dinosauro, uno dei quali era enorme (più attraente) e due molto piccoli (meno attraenti), molti di loro non sono entrati volentieri in una discussione per ottenere quello più grande, temendo che la negoziazione avrebbe potuto danneggiare la loro amicizia.



Dopo un certo numero di tentativi di negoziazione, tutte chiuse senza una decisione su come distribuirsi i dinosauri, un bambino ha detto al suo amico: "Josh, non c'è modo di dividerci i dinosauri. Prendili, perché se non puoi averli, non sarai più mio amico", aggiungendo poco dopo: "Ricorda, la prossima volta che litighiamo per qualcosa, vincerò io".

Le argomentazioni spontanee di questi bambini sottolineano il ruolo fondamentale che gli obiettivi relazionali giocano in tutti i tipi di negoziazioni tra bambini, adolescenti e adulti. Dividere lo sviluppo delle capacità di argomentazione dal raggiungimento di obiettivi personalmente significativi significa omettere le parti più importanti della comprensione di come le persone costruiscono argomentazioni efficaci.

In termini di funzione, forma e contenuto, le capacità argomentative emergono dal desiderio di garantire il raggiungimento di obiettivi personalmente significativi. Abituarsi a concentrarsi sul raggiungimento dei propri obiettivi personali già dalla prima infanzia aiuta i bambini a sviluppare capacità argomentative pragmatiche. Le abilità argomentative si sviluppano rapidamente. Fra i tre ed i cinque anni molti bambini hanno già acquisito evidenti capacità in questo campo, soprattutto in contesti di comunicazione orale. I bambini usano le proprie capacità argomentative durante ogni tipo di interazione e verso l'età di cinque anni sono già abili negoziatori, specialmente con genitori e coetanei.

Quando due bambini riconoscono di avere punti di vista contrastanti, si impegnano volentieri in una discussione ed entrambi inizialmente credono che la propria posizione sia più legittima e più ragionevole di quella dell'altro. Ritengono inoltre che la propria posizione debba essere fortemente mantenuta, perché pensano che in questo modo otterranno maggiori vantaggi per se rispetto all'avversario. Lo stesso vale per gli adulti che entrano volentieri in una discussione argomentativa per gli stessi motivi. Inoltre, i buoni argomentatori, indipendentemente dall'età, di solito iniziano una trattativa cercando di convincere l'altro della maggiore legittimità della propria posizione. La persuasione viene effettuata fornendo giustificazioni per sostenere una posizione e opporsi all'altra.

Tuttavia, come molti adulti, anche i bambini sono in grado di fornire elementi di supporto alle posizioni dell'avversario e di individuare debolezze e problemi nel proprio ragionamento.

Si tratta di capacità che si costruiscono attraverso le esperienze dei bambini ed in questo senso i testi narrativi e poetici, oltre alle loro letture ad alta voce, consentono di riconoscere la soggettività e l'intersoggettività: informazioni che, a loro volta, consentono di lavorare sul riconoscimento degli stati d'animo e delle emozioni proprie ed altrui.

Per approfondire, è importante comprendere l'importanza di studiare le caratteristiche strutturali dei testi scelti ed offerti ai bambini. Queste caratteristiche influenzano la natura delle deduzioni che i bambini possono trarre da ciò che leggono o ascoltano. Per quanto riguarda il tipo di supporto che la narrazione può fornire allo sviluppo delle capacità argomentative, va considerato che narrazione e argomentazione hanno una struttura logica simile. La narrazione si basa su situazioni che cambiano nel tempo (secondo schemi sempre rivedibili e modificabili, ma con una loro logica interna), vissute da personaggi diversi con distinti punti di vista e ruoli, ai quali se ne possono aggiungere di nuovi.



Da questo punto di vista, una narrazione ha la stessa struttura di un argomento poiché in entrambi, narrazione e ragionamento, è necessario tener conto di fatti o affermazioni che non esistono nel testo o nel discorso, sia perché dati per scontati oppure perché volutamente lasciati nascosti.

Così come i bambini possono completare una trama narrativa contorta o frammentata, utilizzando le conoscenze che già possiedono, al fine di salvaguardare la verosimiglianza della storia, così nell'argomentazione i bambini possono trovare tutti i collegamenti necessari per arrivare a una conclusione certa e accettabile.

Nella costruzione di narrazioni, come nelle discussioni, siamo in presenza di elementi contrastanti che rendono una conclusione positiva anche se non facilmente raggiungibile. Essa va ricercata attivamente dopo aver definito, ed eventualmente condiviso, il risultato che si vuole ottenere: in una narrazione, ottenere una conclusione positiva e felice; in una discussione, salvaguardare alcuni obiettivi ritenuti importanti. [1]

In entrambe le attività, i bambini fanno ampio uso dei loro ricordi che, a loro volta, sono orientati dal tipo di esperienze significative che gli adulti sono stati in grado di fornire. Come chiarisce Vygotsky (1998), le funzioni psicologiche superiori sono radicate nelle relazioni sociali, negli strumenti e nelle pratiche culturali a cui i bambini vengono introdotti e cominciano ad appropriarsene attraverso la partecipazione ad attività comuni.

[1] Come nel già citato caso dell'amico di Josh, quello con i dinosauri, dove c'è interesse a portare la discussione a una conclusione che ribadisca e consolidi l'amicizia tra i due bambini

<sup>8</sup> As in the aforementioned case of Josh's friend, the one with the dinosaurs, where there is an interest in bringing the discussion to a conclusion that reaffirms and consolidates the friendship between the two children



## 8. ESTENDERE L'APPROCCIO NARRATIVO

Nel programmare le pratiche educative, è sempre importante riflettere su come coinvolgere i bambini nei processi di sviluppo, per renderli consapevoli e partecipi alle attività.

Partendo dal presupposto che esiste una stretta relazione tra narrazioni e gioco, in quanto entrambi esempi di situazioni immaginarie, Hakkarainen & Bredikyte (2014), nell'ambito dell'approccio vygotkiano, hanno condotto alcune ricerche per attivare zone di sviluppo prossimale attraverso la realizzazione di ciò che chiamano "mondi di gioco" condivisi fra adulti e bambini.

Concretamente, nel corso di una discussione gli autori hanno fatto riflettere 24 bambini di 6 anni sull'importanza di aiutare gli altri quando sono in difficoltà ed al termine dell'attività tutti i bambini hanno affermato di avere capito e condiviso l'importanza di aiutare gli altri. Successivamente, i 24 bambini sono stati divisi a coppie, per poi andare a giocare in un'altra stanza, dove un bambino di tre anni stava cercando di completare un puzzle con l'aiuto di un adulto. All'ingresso di ogni coppia, l'adulto chiedeva ai nuovi arrivati di essere sostituito nell'aiutare il bambino di tre anni, che appariva stanco e sfiduciato. Questa proposta è stata fatta a tutte le 12 coppie di bambini. In questa prima fase, quasi nessuno dei bambini di 6 anni ha accettato spontaneamente aiutare il bambino in difficoltà, nonostante in precedenza tutti i bambini fossero stati d'accordo sull'importanza di aiutare chi ha bisogno di aiuto.



Dopo una settimana, l'attività proposta agli stessi 24 bambini è stata la visione di un film tratto dal racconto "Le meravigliose avventure di Nils" [1] di Selma Lagerlof. In seguito, i bambini hanno discusso insieme le caratteristiche dei personaggi, accettando poi di partecipare ad un gioco basato sulla storia di Nils, in cui, tra eventi magici e bellezze della natura, Nils impara cosa sono l'amicizia, il rispetto per gli altri e per l'ambiente, il coraggio e la solidarietà. La situazione di gioco prevedeva una richiesta di aiuto introdotta nel seguente modo narrativo: Un piccolo criceto deve raccogliere bacche e noci. Lui è ancora piccolo e stanco, ma la mamma è lontana. Chi può aiutarlo? Dei 24 bambini di 6 anni, 20 hanno detto che occorreva aiutarlo, prendersi cura di lui, dichiarandosi disposti ad aiutarlo.

Considerati nel loro insieme, questi risultati mostrano che quando i bambini ascoltano una narrazione che si collega direttamente con la situazione che stanno vivendo, i bambini si dimostrano più disponibili ad aiutare il personaggio in difficoltà.



La modalità narrativa sottolinea l'importanza del coinvolgimento diretto dei bambini: negli esempi precedenti, l'ascolto della narrazione di una storia può diventare successivamente uno strumento di pensiero, capace di orientare il comportamento dei singoli bambini nelle relazioni di aiuto. In termini generali, alcune funzioni cognitive che le narrazioni attivano sono: ricordare; attribuire significati; comunicare con gli altri (utilizzando le coordinate spazio-temporali); presentare sé stessi agli altri, contribuendo alla costruzione dell'identità personale e sociale (Pramling & Ødegaard, 2011).

Dal punto di vista dell'approccio socioculturale all'apprendimento e allo sviluppo, le forme narrative sono uno strumento culturale decisivo, che influenza fortemente le attività quotidiane dei bambini.

Nelson (1996) illustra dettagliatamente le relazioni fra narrazioni e sviluppo della memoria nell'infanzia. Parlando del passato con bambini di età compresa tra i 18 e i 24 mesi, l'autrice ha notato diversi elementi che incidono sullo sviluppo della memoria a lungo termine: quali tipi di domande le madri hanno posto ai loro figli, di quali ricordi hanno parlato e come l'hanno fatto. Sono stati mostrati due tipi di resoconti sul passato: "pragmatici" ed "elaborativi". Il primo si concentra su questioni pratiche (ad esempio, dove potrebbe essere un giocattolo del bambino), mentre il secondo proviene da madri, che raccontano "storie delle loro esperienze e hanno invitato i loro figli a parteciparvi". Nelson sostiene che, in alcuni casi, a partire dall'età di due anni, i bambini sono in grado di costruire delle narrazioni insieme alle loro madri.

Inoltre, le narrazioni di eventi passati in cui adulti ed insegnanti coinvolgono i bambini, li guideranno nella costruzione di modalità narrative che svilupperanno nel percorso di sviluppo. Come chiarisce Vygotsky (1998), le funzioni psicologiche superiori, come la memoria ed il linguaggio, sono radicate nelle relazioni sociali, negli strumenti e nelle pratiche culturali alle quali il bambino viene introdotto, favorendone così l'appropriazione attraverso la partecipazione ad attività comuni.

Il modo più efficace in cui i bambini interagiscono tra loro è certamente la narrazione: raccontare, ascoltare, parlare e creare storie. Da questo punto di vista, diventa importante che gli adulti coinvolgano i bambini nelle attività narrative e si impegnino con loro come partner narrativi. Questa esigenza si inserisce in una più ampia riconcettualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento: non più una trasmissione di informazioni dall'esperto (insegnante) all'apprendista (bambino), che deve ricevere, immagazzinare e riprodurre queste informazioni in occasioni successive. Al contrario, l'insegnamento e l'apprendimento non sono attualmente più visti come un processo a senso unico, ma come uno scambio dialogico tra l'educatore e il bambino, dove l'educatore stesso riformula i propri interventi sulla base delle risposte che il bambino ha fornito e sulla base della negoziazione educativa tra insegnante e bambino.

Se le narrazioni forniscono i mezzi fondamentali per coinvolgere i bambini in processi di reciproca costruzione dei significati del mondo fisico e sociale, istituzioni come i servizi per l'infanzia e le scuole in genere hanno anche il compito di introdurre e coinvolgere i bambini in altri tipi di approcci epistemologici, come quello scientifico.



[1] Nils Holgersson è un ragazzo ribelle e dispettoso, sempre pronto a tormentare gli animali della fattoria dove vive con i suoi genitori. Ma il giorno in cui osa fare uno scherzo a un folletto, improvvisamente si ritrova piccolo come un topo. Solo e spaventato, Nils sale in groppa a Mårten, un'anatra domestica che, sfidando la sua natura, si unisce a uno stormo di oche selvatiche nel loro lungo volo migratorio verso la Lapponia. Inizia così il meraviglioso viaggio di Nils attraverso la Svezia, sulle ali della sua papera in cerca di libertà, sotto la guida di Akka, il saggio capo dell'oca, e sempre in fuga da Smirre, l'astuta cacciatrice di volpi. Ogni tappa è un universo di avventure, incontri e scoperte sulla natura, gli animali, la geografia del paesaggio e la storia dell'uomo, che continua a modificarlo nel bene e nel male, intrecciate a leggende, riferimenti a un passato mitico e fatato senza tempo raccontati. Tra la magia della natura e la fantasia, Nils imparerà cosa sono l'amicizia, il rispetto per gli altri e per l'ambiente, il coraggio e la solidarietà. Pubblicato nel 1906 dalla scrittrice e maestra elementare che tre anni dopo riceverà il Premio Nobel per la letteratura, concepito come libro didattico per le scuole, Nils Holgersson è diventato il grande classico nordico per l'infanzia, tradotto in più di quaranta lingue e adattato in film e cartoni animati, amati da generazioni di giovani lettori in tutto il mondo.

Quest'ultima forma di conoscenza è particolarmente delicata - se vista dal punto di vista narrativo - poiché in tale forma di conoscenza si tende ad eliminare ogni elemento narrativo in funzione della scientificità. Occorre però essere consapevoli che è proprio attraverso la narrazione che i bambini hanno avuto la possibilità di sviluppare da subito ciò che permetterà loro, nei successivi livelli scolastici, di avvicinarsi con successo al paradigma del metodo scientifico. Le teorie scientifiche, infatti, non sono che generalizzazioni che cercano di spiegare e dare ordine a tante "storie" che gli scienziati chiamano, in modo diverso ma con lo stesso significato, "esperimenti" e "raccolta di prove".

Sostenere i bambini con un approccio narrativo è fondamentale per l'educazione e per la cura della prima infanzia; l'acquisizione della capacità di narrare, in quanto strumento culturale, rende i bambini partecipi di mondi culturali e processi di significato in cui possono imparare dalle esperienze degli altri a fornire un significato alle proprie. Favorire le narrazioni spontanee dei bambini favorisce anche la loro capacità di attribuire significati sempre diversi al mondo che li circonda, ponendoli così nella condizione di essere gli autori delle loro esperienze e della costruzione della loro identità.

Appropriarsi degli strumenti che consentono narrazioni sempre più ricche ed articolate aumenta anche la consapevolezza e la capacità di agire autonomamente dei bambini, quindi favorire le narrazioni spontanee dei bambini li aiuta a diventare membri attivi della propria cultura.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Boston: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Editore (ed. orig. *Toward a theory of instruction*. Boston: Harvard University Press, 1966).
- Bruner, J.S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Calvino, I. (1956) *Le fiabe italiane*. Torino: Einaudi. (trad. ingl. *Italian folk tales*. London: Penguin Classics, New Edition, 2012)
- Carugati, F. & Selleri, P. (2014). *Social development and the development of social representations: two sides of the same coin?* In A. Antonietti, E. Confalonieri, & A. Marchetti (Eds.) *Metarepresentation and Narrative in Educational Settings: Where Cognitive and Social Development Meet*. New York: Cambridge University Press. ch. 1, pp.15-54.
- Corsaro, W. A. (2020) *Sociologia dell'infanzia*, Milano: Franco Angeli (ed. orig. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press,1997).
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W.A. (1994) *Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools*. *Sociology of Education*, Volume 67, Issue 1, 1-26.
- Dunn, J. (1990). *La nascita della competenza sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore (ed. orig. *The beginnings of social understanding*, Boston: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2014). *Understanding narrative as a key aspect of play*. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 240-251). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pramling, N., & Ødegaard, E. E. (2011). *Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication*. In N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (pp. 15-35). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Vasilevam O., Balyasnikova, N. (2019). *(Re)Introducing Vygotsky's Thought: From Historical Overview to Contemporary Psychology*, *Frontiers in Psychology*, 07 August 2019, Sec. Cognitive Science, Volume 10 – <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515>
- Vygotsky, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Bari -Roma: Editori Laterza (ed. orig. russa, 1934).

## CAPITOLO 3

# QUADRO METODOLOGICO: Come potrebbe funzionare l'approccio narrativo nell'educazione nella prima infanzia

### 1. INTRODUZIONE - DALLA TEORIA AD UN QUADRO METODOLOGICO SULL'APPROCCIO NARRATIVO

Da un punto di vista metodologico, l'approccio narrativo può essere coerentemente applicato nella prima educazione, adottando linee guida organizzate in un quadro concettuale e razionale. Puoi vederlo nel suo insieme in un'edizione grafica, nello schema di fig.1.

QUADRO METODOLOGICO: COME POTREBBE OPERARE L'APPROCCIO NARRATIVO (AN) NELLA PRIMA INFANZIA

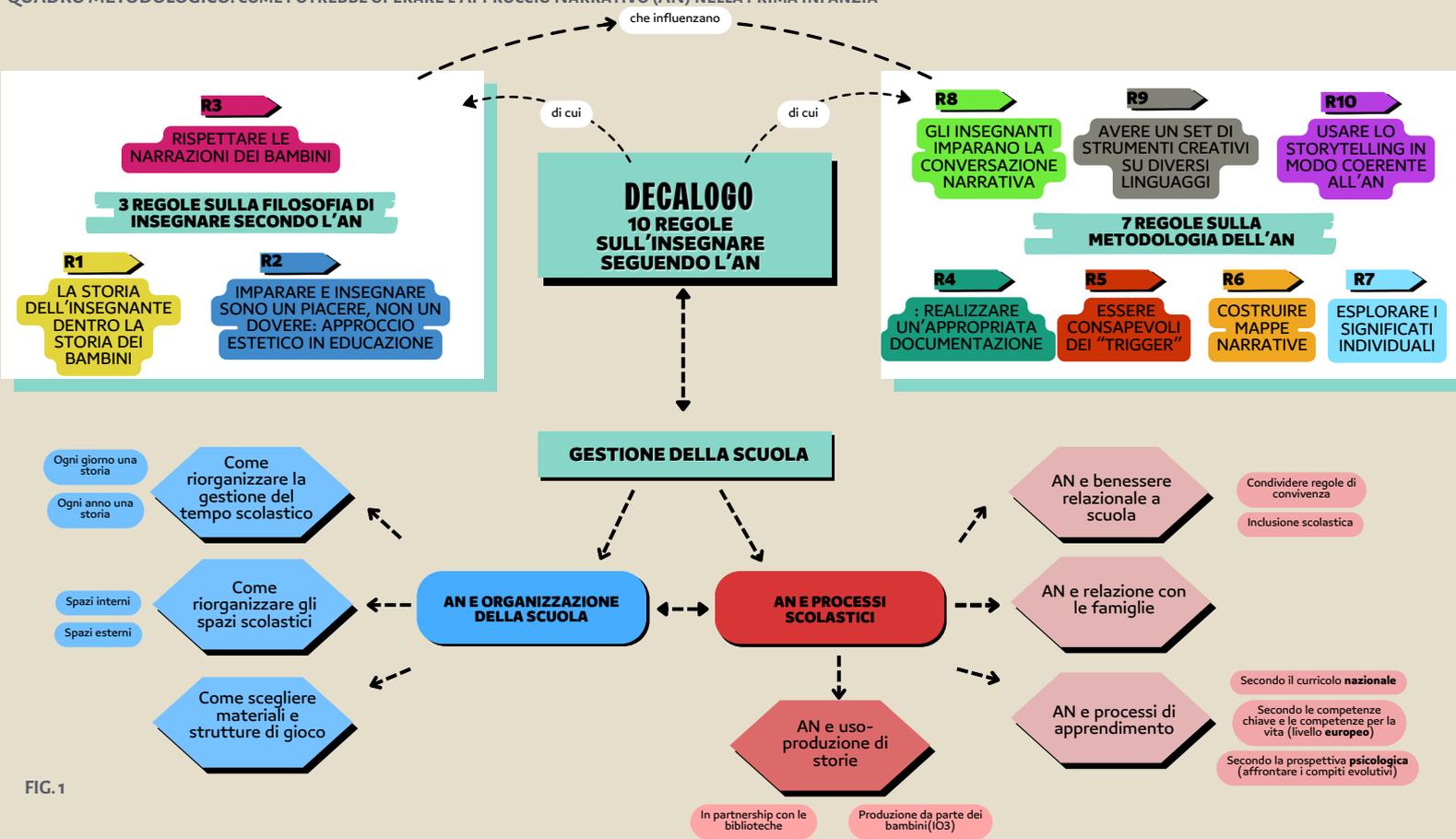


FIG.1

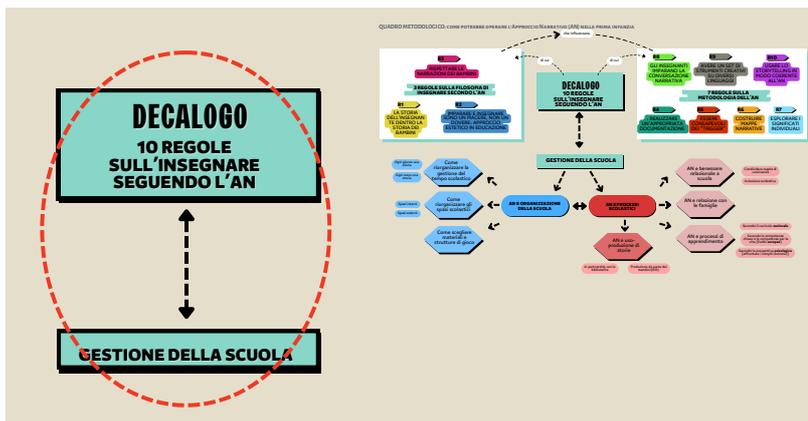
### 2. LA STRUTTURA DI BASE DEL QUADRO METODOLOGICO DELL'APPROCCIO NARRATIVO NELLA PRIMA EDUCAZIONE

Il Quadro Metodologico considera due livelli logici principali (Fig. 2):

1. Un diverso approccio all'insegnamento: il DECALOGO;
2. Un approccio diverso alla gestione della scuola: organizzazione scolastica e processi scolastici.



**A. IL DECALOGO.** Per affrontare cosa fare per cambiare l'offerta prescolare secondo l'approccio narrativo, dobbiamo prima cambiare alcune abitudini tradizionali nell'insegnamento. Abbiamo tradotto questa idea in 10 regole attorno alle quali gli insegnanti - da soli o all'interno del loro team - dovrebbero cambiare il loro modo tradizionale e le abitudini di insegnamento. Cercare di applicare nuove idee metodologiche sull'approccio narrativo, senza considerare prima questa parte sulle abitudini di insegnamento, può portare a un molto probabile fallimento dell'applicazione di questo approccio.



**B. GESTIONE DELLA SCUOLA.** Questa parte del quadro metodologica è stata suddivisa in due sottoparti:  
 1. Organizzazione della scuola: come si presenta la scuola in caso di corretta adozione dell'approccio narrativo;  
 2. Processi scolastici: cosa succede all'interno delle scuole in caso di corretta adozione dell'approccio narrativo.  
 Queste sotto parti sono suddivise in alcuni temi strategici, identificati in "Ovali azzurri e arancioni/rossi" in Fig.1.

**2.1. VALUTAZIONE.**

Sia per le regole del Decalogo che per gli argomenti strategici, identificheremo alcuni criteri generali da riconoscere quando sono ben applicati all'interno di una scuola. Ogni criterio sarà definito analiticamente con una batteria di standard di riferimento.

**2.2. RIASSUMENDO CON UNA METAFORA.**

Forniremo ulteriori dettagli sul quadro metodologico nei paragrafi seguenti di questo capitolo. Prima di procedere, potrebbe essere utile riassumere questo paragrafo con una metafora: immaginiamo che l'Approccio Narrativo sia un computer:

- Il Decalogo è il nostro Sistema Operativo;
- L'organizzazione scolastica è il nostro Hardware;
- I processi scolastici sono il nostro software e i suoi output

**3. TIL DECALOGO IN DETTAGLIO**

Il Decalogo è composto da 10 regole; non sono tutte allo stesso livello logico.

1. Le prime tre regole riguardano il più basilare filosofia professionale dell'insegnamento. Possono essere ritenute importanti non solo nel caso dell'adozione dell'approccio narrativo, ma anche nella prospettiva generale di "un buon e moderno insegnamento" nell'educazione precoce (fig. 3).

2. Le ultime sette regole riguardano direttamente l'applicazione professionale dell'Approccio Narrativo e sono altrettante strategie didattiche per implementare l'esperienza narrativa all'interno delle scuole dell'infanzia e dei nidi in modo corretto e produttivo.

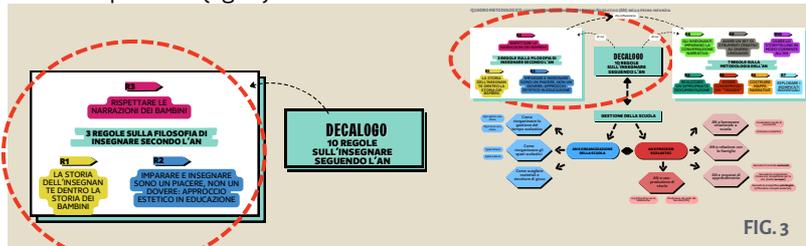


FIG. 3

**3.1 REGOLE SULLA FILOSOFIA DELL'INSEGNAMENTO.**

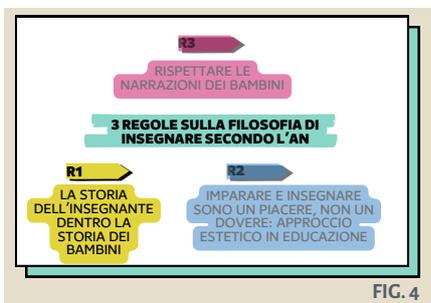


FIG. 4

La seguente descrizione si riferisce alla fig.3 a destra.

**3.1.1 R1 "R1: LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI" (FIG.4).**

In generale, l'approccio narrativo è come le scatole cinesi: una storia, dentro una storia, dentro una storia, ...  
 Quando i bambini raccontano le loro storie, non importa se gli insegnanti sono direttamente coinvolti in esse - ma di solito non lo sono - l'osservazione del comportamento di questi bambini diventa parte delle storie professionali degli insegnanti, migliorandolo.

**3.1.2 R2 "R2: IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE E NON UN DOVERE: ORIENTAMENTO ESTETICO NELL'EDUCAZIONE" (FIG.5).**

Un'educazione che non provoca divertimento, piacere estetico, entusiasmo e passione appare come un dovere piuttosto che un diritto. Questo approccio estetico è cruciale nell'educazione moderna e, ancor più, nell'approccio narrativo, poiché la narrazione e la letteratura sono "arti", strettamente legate al godimento, non alle tensioni e ai problemi. Dobbiamo creare un sistema educativo basato sul soddisfacimento della passione primaria, irresistibile -

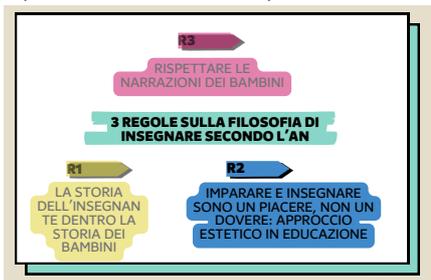


FIG.5

1. Questi standard sono alla base di uno strumento di valutazione che fa parte dell'Intellectual Output n.2

s naturalmente presente in ogni creatura vivente – per la crescita personale e la conoscenza. Applicando questo principio anche considerando il precedente, questo dovrebbe essere vero sia per i bambini che per gli insegnanti. L'insegnamento e l'apprendimento devono essere esperienze divertenti come lo è l'arte."

**3.1.3 R3 → "R3: RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI" (FIG.6).**



Questo principio significa: i bambini sono i leader del loro sviluppo. In altre parole, gli insegnanti o altri adulti non dovrebbero chiedere ai bambini di seguire passivamente processi di apprendimento già pianificati dagli insegnanti stessi.

L'insegnamento e la relativa pianificazione scolastica devono basarsi su ciò che i bambini fanno spontaneamente. Di conseguenza, poiché i bambini organizzano le loro esperienze narrativamente, dobbiamo rispettare le narrazioni dei bambini, anche quando non ci consideriamo (come insegnanti) all'interno della prospettiva dell'approccio narrativo. Naturalmente, questo principio è ancora di più centrale nella prospettiva dell'approccio narrativo.

**3.2. REGOLE SULLA METODOLOGIA DELL'APPROCCIO NARRATIVO E SULLA STRUTTURA DELLA VALUTAZIONE DI UN'ESPERIENZA NARRATIVA.**

Prima di affrontare ogni singola regola di questa parte del Decalogo, e di descriverla, è fondamentale indicare la struttura del processo di osservazione di un'esperienza narrativa, partendo da ciò che i bambini fanno spontaneamente. Fondamentalmente:

- Quando abbiamo iniziato ad osservare alcune esperienze narrative portate avanti dai bambini, dobbiamo sapere che queste erano già attive da diverso tempo;
- Allo stesso modo, quando decideremo di smettere di osservare quelle stesse esperienze, sappiamo che continuerà a funzionare per molto tempo a venire;
- I bambini possono svolgere molte esperienze narrative nello stesso momento; alcune di queste, ad un certo punto possono andare avanti per la loro strada, diversa da quella che stiamo osservando, anche nei tempi. Chiamiamo questo punto un "bivio". Quando accade, possiamo decidere di seguire e osservare o la vecchia esperienza o quella nuova: di solito, non possiamo seguire entrambe. Durante la stessa esperienza narrativa, questa situazione si verifica molte volte. Anche se non possiamo seguire tutte le storie che vengono generate da quelle precedenti, è importante mettere un "segnale" nella nostra documentazione, come viene fatto a un incrocio che incontriamo guidando.

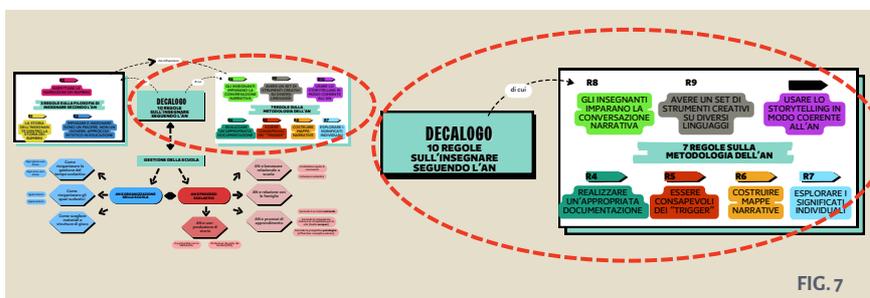


FIG. 7

Ora siamo pronti ad affrontare le sette regole metodologiche del Decalogo. La seguente descrizione delle regole metodologiche si riferisce alla fig.7 di cui sopra:

**3.2.1 R4 → "R4: REALIZZAZIONE DELLA DOCUMENTAZIONE APPROPRIATA" (FIG.8).**

Prestare attenzione per evitare di confondere questa regola con la precedente (R3). In R3 abbiamo parlato di documentazione mirata all'utilità per i bambini.

In R4 parliamo della documentazione per supportare gli insegnanti nelle attività di approccio narrativo di valutazione, per potenziare le attività di formazione per gli insegnanti, per coinvolgere i genitori, e così via: in poche parole, una sorta di documentazione principalmente per gli adulti. Per realizzare una documentazione che abbiamo appena menzionato, dobbiamo assumere i seguenti criteri:

1. Adottare uno stile narrativo<sup>v</sup>
2. Dare la giusta importanza al tempo. <sup>v</sup>
3. Garantire la comprensibilità e l'auto-evidenza. <sup>vi</sup>
4. Sottolineare tutte le regole del nostro Decalogo.<sup>vii</sup>
5. Sottolineare tutti i contenuti all'interno degli "ovali" di cui è composto il nostro Quadro Metodologico (vedi § 4 più avanti nel testo).



FIG. 8

**3.2.2 R5 → "R5: ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)" (FIG.9).**

Definiamo trigger ogni evento – non importa quanto grande sia – che avviene senza pianificazione da parte di un insegnante, e che può cambiare il corso di un'esperienza narrativa attivamente svolta dai bambini o, a quanto pare, anche per iniziarne una nuova. Potrebbe essere:

- Una storia narrata da un bambino, ad esempio, su qualcosa che è accaduto a casa o in vacanza;



- Una storia narrata da un bambino, ad esempio, su qualcosa che è accaduto a casa o in vacanza;
- Un nuovo evento imprevedibile che si verifica fuori dalla scuola, ad esempio, un nuovo cantiere;
- Un improvviso e nuovo interesse di un gruppo di bambini per un angolo all'interno della scuola, o qualche materiale di gioco prima trascurato, non importa perché;
- Qualcosa che un insegnante sta facendo che cattura l'attenzione dei bambini, al di là dell'intenzione e della consapevolezza dell'insegnante;
- Nuovi bambini che frequentano o un compagno che si trasferisce in un altro luogo di vita e saluta;
- Altre cose/eventi...

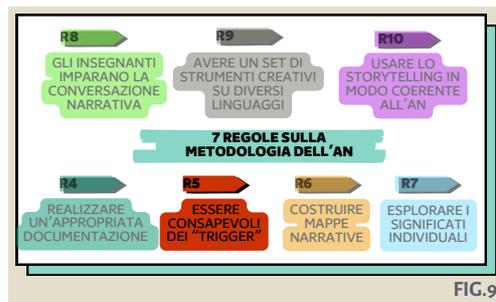


FIG.9

### 3.2.3 R6 "R6: COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE" (FIG.10).

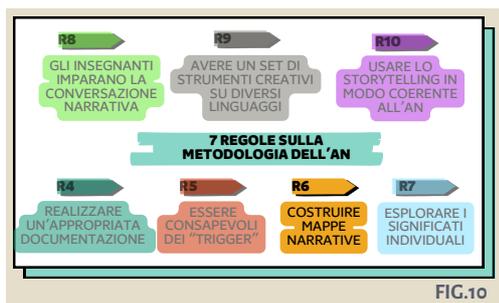


FIG.10

In generale, un trigger indica ai bambini che c'è un bivio o un incrocio di un percorso in un singolo punto del viaggio narrativo che i bambini stanno intraprendendo. Invece, una mappa narrativa è una rappresentazione generale (non puntuale) di una specifica esperienza narrativa e, inoltre, ci dà un'idea più dinamica e completa di ogni singola esperienza narrativa da farla sembrare un viaggio.<sup>viii</sup>

Questo può essere utile in molti modi:

- Permette agli insegnanti di prestare maggiore attenzione ai fattori scatenanti e alle possibilità di rilanciare le esplorazioni narrative dei bambini;
- Di conseguenza, aiuta gli insegnanti a realizzare una documentazione appropriata basata su uno stile narrativo (vedi 3.2.1.);
- Inoltre, è anche necessario sostenere la realizzazione di una certa documentazione portfolio per ciascun bambino (cfr. § 3.1.3.).

### 3.2.4 R7 "R7: ESPLORARE I SIGNIFICATI" (FIG.11).

Le esperienze e le attività narrative sono piene di cose, persone, animali, luoghi, oggetti artistici e così via. Ognuno di loro può avere significati diversi per ogni bambino.

Pertanto, possiamo identificare un altro ruolo attivo per gli insegnanti nella prospettiva dell'approccio narrativo: aiutare i bambini a esplorare i diversi significati che hanno di ciò che c'è nella loro narrazione. Questa operazione didattica è molto importante in quanto può:

- Suggestire ai bambini alcuni nuovi stimoli e, a volte, alcuni nuovi viaggi narrativi;
- Aumentare la naturale curiosità dei bambini per qualche nuovo tipo di apprendimento, specialmente in campo cognitivo;
- Permettere ai bambini solitamente timidi di attirare più attenzione dai loro compagni;
- Favorire la condivisione di diverse esperienze di vita / culturali tra i bambini relative a diversi argomenti delle loro narrazioni, ad esempio approfittando della presenza di bambini appartenenti a famiglie straniere per promuovere una discussione multiculturale all'interno della classe.

### 3.2.5 R8 "R8: GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA" (FIG.12).

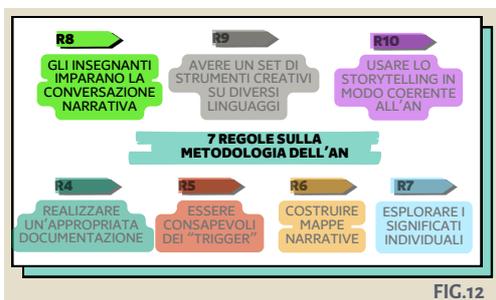


FIG.12

Questa è una delle regole più importanti nell'applicazione l'Approccio Narrativo. Senza cambiare l'interazione linguistica tra bambini e insegnanti, non possiamo dichiarare che stiamo applicando l'approccio narrativo nell'educazione della prima infanzia: puoi trovarne molti esempi alla nota IX alla fine di questo capitolo.<sup>ix</sup>

Gli insegnanti devono impegnarsi per imparare un modo completamente nuovo di comunicare con i bambini; qualcosa che potrebbe sembrare un po' innaturale per le nostre abitudini.

### 3.2.6 R9 "R9: AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI" (FIG.13).

Qualcuno potrebbe credere che l'approccio narrativo richieda solo un cambiamento nella comunicazione e nella documentazione e sia più semplice, dal punto di vista tecnico, rispetto all'approccio didattico tradizionale, basato sulla pianificazione degli insegnanti e sulle loro abilità pratiche. Bene, niente potrebbe essere più falso di così. L'approccio narrativo richiede che gli insegnanti possiedano molte abilità e competenze tecniche. Non devono essere considerate fine a sé stesse, ma possono essere di grande supporto all'approccio narrativo.

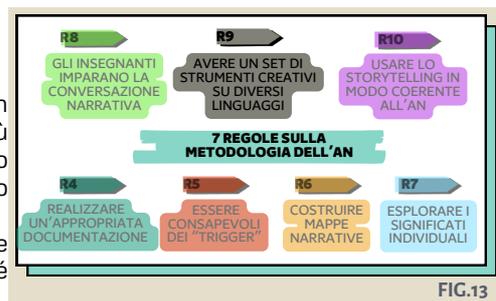


FIG.13

<sup>2</sup> Per esempio, se in una narrazione collettiva ci sono cose come un cane, un treno, un ristorante, un poliziotto, è impossibile che tutti i bambini coinvolti ne abbiano avuto la stessa esperienza.

Un bambino morso da un cane ha un'esperienza completamente diversa rispetto a un bambino che ha come genitore un veterinario. Il figlio di un camionista dovrebbe avere un'esperienza molto particolare del camion rispetto ai suoi compagni.

Lungi dal ridurre la necessità di insegnare competenze tecniche, l'approccio narrativo incoraggia ancora di più insegnanti ad apprendere nuove tecniche e strumenti didattici sui molti linguaggi espressivi di cui gli esseri umani sono capaci.<sup>x</sup>

**3.2.7 R10 "USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE CON L'APPROCCIO NARRATIVO" (FIG.14).**

Nell'ottica dell'approccio narrativo, la narrazione non è un'attività in sé come lo è nella scuola tradizionale, ma uno strumento essenziale per aiutare i bambini nelle loro esplorazioni narrative spontanee.

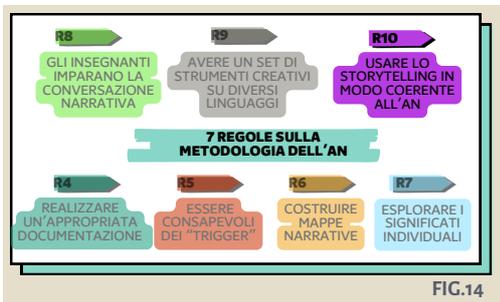


FIG.14

Dedicheremo altre parti di questo manuale a questo argomento e anche parti all'interno degli altri intellectual output. Per ora, vorremmo sottolineare l'importanza di mettere a disposizione dei bambini principalmente libri che siano coerenti con l'esperienza narrativa che stanno svolgendo.

In ogni caso, questo non è sufficiente per parlare di "appropriatezza o coerenza dello storytelling". Dobbiamo adottare un altro criterio: i libri relativi a ogni esperienza narrativa in corso dovrebbero essere disponibili quando e dove si sta sviluppando e non solo messi da qualche parte nella scuola, in uno spazio specifico, lontano dal luogo "d'azione".<sup>xi</sup>

**4. GESTIONE SCOLASTICA IN DETTAGLIO**

Questa parte del framework è stata divisa in due sotto-parti (fig.15):

- 1. Organizzazione scolastica:** come si presenta una scuola in caso di corretta adozione dell'approccio narrativo;
- 2. Processi scolastici:** cosa accade all'interno delle scuole in caso di corretta adozione dell'approccio narrativo.

Come accennato in precedenza, nella nostra metafora informatica, l'organizzazione scolastica è come se fosse il nostro hardware e i processi scolastici sono il nostro software. Cerchiamo di identificare il contenuto principale di ciascuna sotto parte.

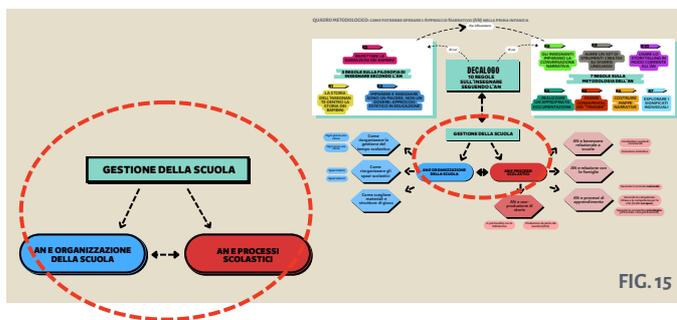


FIG. 15

**4.1 APPROCCIO NARRATIVO E ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA.**

Iniziamo con l'organizzazione scolastica, dove abbiamo proposto una classificazione tradizionale, quella che potete vedere in fig.16:

Pensiamo che l'adozione dell'approccio narrativo abbia un grande impatto sull'organizzazione scolastica, specialmente nell'organizzazione del tempo, nell'organizzazione dello spazio e nella fornitura di materiale didattico.

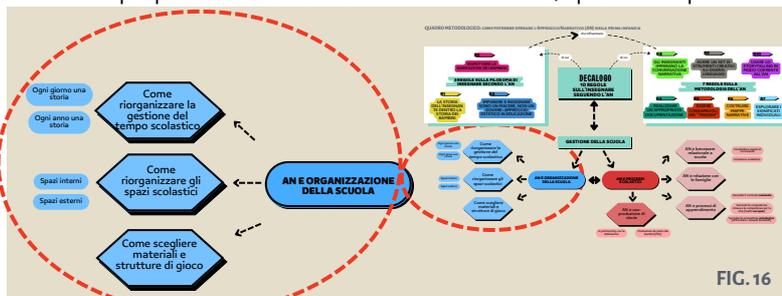


FIG. 16

Maggiori informazioni, suggerimenti e raccomandazioni specifiche le daremo in seguito, dopo aver esposto le migliori pratiche relative all'implementazione operativa dell'approccio narrativo all'interno delle scuole coinvolte in questo progetto Erasmus+. Per ora, possiamo dare un'occhiata a ciascun argomento, per dare un orientamento generale. Ad ogni modo, dobbiamo ormai sottolineare che, per questo manuale, è importante identificare gli standard di qualità di riferimento relativi a ciascuna caratteristica dell'organizzazione, sulla base di criteri specifici. Questo è il punto di riferimento che ispira una scuola che vuole implementare l'approccio narrativo nell'educazione precoce, misurando come l'implementazione è coerente al modello e cosa dovrebbe essere migliorato. Forniamo solo alcune idee suggestive in questo capitolo, ma saremo più analiticamente chiari nel capitolo successivo, dove verranno presentate le nostre buone pratiche sull'approccio narrativo e, naturalmente, nell'intellectual output n°2, come strumento di valutazione.

**4.1.1 COME ORGANIZZARE LA GESTIONE DEL TEMPO SCOLASTICO, (FIG.17).**

in accordo con l'Approccio Narrativo (Fig.17). Dovremmo prestare attenzione a una regola semplice e intuitiva: non possiamo parlare di Approccio Narrativo se la vita scolastica non è organizzata come una storia. Attenzione a non confondere le conseguenze di questa affermazione con le attività narrative che i bambini svolgono all'interno della scuola.

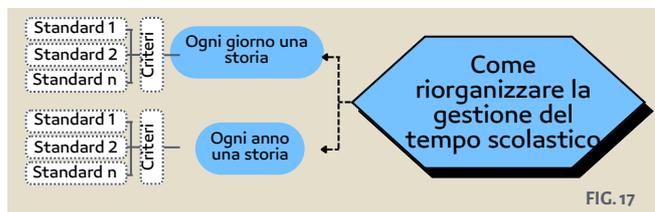
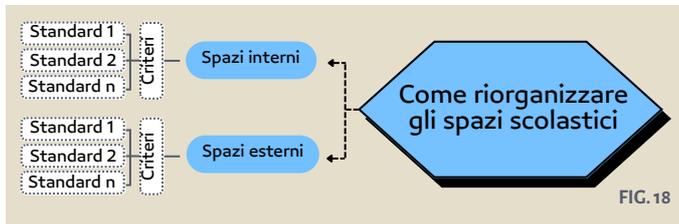


FIG. 17



Ogni giorno, ogni bambino va a scuola, fa molte cose al suo interno e, alla fine, torna a casa. Questa è una storia potenziale in sé, non importa se i bambini sono stati impegnati con attività narrative. Molti insegnanti ne sono consapevoli e organizzano molti rituali e routine per costruire una sorta di schema connettivo che possa contribuire a dare senso a ogni giorno di scuola ed evitare che diventi una somma di attività frammentate. È condivisibile l'idea che non possiamo avere una scolarizzazione basata sull'approccio narrativo se non organizziamo narrativamente il tempo scolastico.<sup>xii</sup>

#### 4.1.2 COME ORGANIZZARE GLI SPAZI SCOLASTICI, (FIG.18).



in accordo con l'Approccio Narrativo (Fig.18). Di solito, gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di nido stabiliscono gli spazi scolastici tenendo conto che i bambini dovrebbero trovare facilmente ciò di cui hanno bisogno per ogni attività principale. Di conseguenza, possiamo trovare all'interno di un contesto scolastico: 1) un luogo dove tenere incontri; 2) tanti angoli dedicati dove disegnare, travestirsi, giocare con i materiali da costruzione, svolgere esperienze cognitive, leggere un libro, giocare a cucinare - e altri contesti simbolici - utilizzare dispositivi informatici, e così via. Inoltre, potremmo avere spazi dove dormire, mangiare, fare attività fisica (la palestra)... Sembra razionale

Questa idea organizzativa riguarda non solo gli spazi interni ma anche quelli esterni.

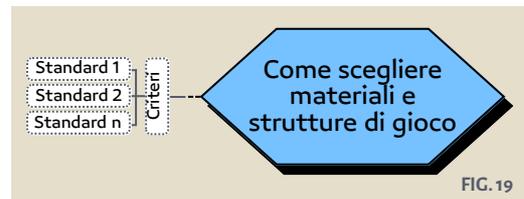
Tuttavia, dal punto di vista dell'approccio narrativo, questa organizzazione mostra molti problemi.

- In primo luogo, un'esperienza narrativa può utilizzare attività relative a tutti gli spazi, in cui la scuola è organizzata. Questo può obbligare i bambini ad andare in giro senza sosta, e dare loro (e noi) solo un'idea frammentaria di ciò che stanno facendo.
- Inoltre, quando una scuola è completamente strutturata in angoli dedicati, dove sono gli spazi per attività narrative imprevedibili se avessimo deciso che sono la nostra principale prospettiva didattica?

In altre parole, le scuole dell'infanzia sono tradizionalmente organizzate a partire da un punto di vista strutturale e funzionale tipica della razionalità degli adulti; significa che la struttura dello spazio scolastico è segmentata in diversi sotto-spazi stabili, dedicati a una sola funzione, o a un gruppo razionale di esse. Non sono pensati per ospitare processi complessi in cui molte funzioni devono operare contemporaneamente e dove l'organizzazione dello spazio è sempre in divenire. Forse questo potrebbe essere un problema per una corretta applicazione dell'Approccio Narrativo che magari richiede spazi multifunzionali e solo temporaneamente organizzati.

#### 4.1.3 COME SCEGLIERE MATERIALI E STRUTTURE DI GIOCO, (FIG.19).

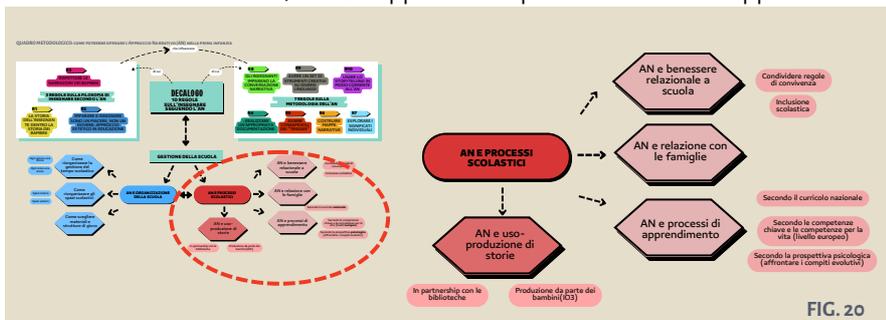
in accordo con l'Approccio Narrativo (Fig.19). Per supportare le attività narrative dei bambini, questi ultimi possono beneficiare di materiale e giocattoli non strutturati, anziché di quelli ad alta connotazione. Ad esempio: mattoncini Lego Bricks; altri materiali da costruzione ancora più flessibili; oggetti naturali come pezzi di legno, parti di tronchi e pietre; altri materiali naturali come conchiglie, pigne e piccoli rami; pezzi di tessuto; abiti neutri e comuni da



indossare, limitando la presenza di quelli più connotati, come abiti per principesse, supereroi, ecc. Inoltre, potremmo aspettarci la presenza di pezzi di alcuni tipi di imballaggio (rocchetti, scatole varie), molti tipi di pasta da modellare e così via. Non significa sbarazzarsi di altri materiali e strumenti meno flessibili come giocattoli di animali, strutture di gioco specifiche - come castelli, garage per auto, cucine - macchinine e personaggi definiti, ma è importante non privilegiarli poiché il loro potere narrativo naturale è molto inferiore al materiale citato nella frase precedente.

### 4.2 APPROCCIO NARRATIVO E PROCESSI SCOLASTICI.

La parola "processi" si riferisce a qualcosa che si svolge nel tempo, potenzialmente indefinitamente, con le aspettative di risultati specifici, non necessariamente prevedibili. Vedendo la Fig.20 qui a fianco, abbiamo considerato tre tradizionali processi scolastici (e relativi risultati: Ovali arancioni), e un ulteriore processo (Ovale rosso) specificamente collegato al nostro progetto Erasmus +, che prevede di promuovere una collaborazione più strutturata tra scuole dell'infanzia e biblioteche, come supporto all'implementazione dell'Approccio Narrativo.



Niente di nuovo: i risultati della scuola dell'infanzia tradizionale ruotano attorno a tre domande principali:

1. organizzare un luogo di vita dove le persone - bambini e adulti - possano sentirsi al sicuro e godere del benessere personale, come prima esperienza di vita sociale e di responsabilità civile;

2. organizzare un ambiente sociale scolastico in cui i bambini possano imparare ciò di cui hanno bisogno e come preferiscono, in base alla loro età e stile cognitivo;
3. stabilire un rapporto buono e collaborativo tra scuole e famiglie, e tra scuole e il loro ambiente.

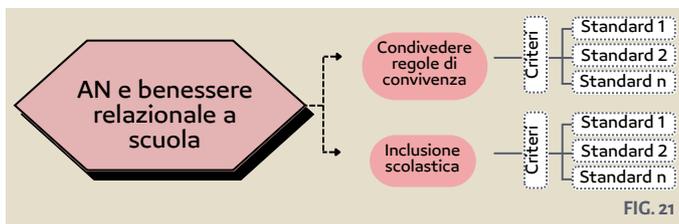
Consideriamo maggiori dettagli su ciascuno degli argomenti precedenti.

**4.2.1 APPROCCIO NARRATIVO E BENESSERE RELAZIONALE A SCUOLA (FIG. 21).**

Tutti noi, con poche eccezioni, crediamo che i bambini e gli adulti debbano vivere a scuola sentendosi bene e al sicuro. Questo è vero qualunque sia l'approccio che pensiamo di adottare. Allo stesso modo, crediamo che il benessere collettivo all'interno di un luogo come una scuola sia dovuto principalmente al rispetto di regole condivise che possono rendere più piacevole e utile la convivenza.

Pochi insegnanti credono ancora che governare una classe sia un loro ruolo essenziale ed esclusivo, e i bambini devono solo accettare passivamente ciò che un insegnante pensa sia meglio per loro, dal punto di vista dell'insegnante stesso.

Fortunatamente, la maggior parte degli insegnanti ritiene che coinvolgere i bambini nello stabilire regole che guidano la vita quotidiana a scuola sia meglio che pensarlo solo come un ruolo per gli adulti. Sappiamo che quando i bambini partecipano alla definizione delle regole sociali per la vita scolastica, diventano più responsabili e sono inclini a considerare le regole come una fonte di benessere invece di una semplice limitazione. L'approccio narrativo può rafforzare questo orientamento in molti modi interessanti poiché può supportare<sup>xiv</sup> un'idea antropologica di classi pensate come gruppi stabili di bambini, con una loro cultura.



**4.2.2 L'APPROCCIO NARRATIVO E LA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE (FIG. 22)**

In ogni Paese, il rapporto con le famiglie può essere influenzato da questioni culturali diverse, ma possiamo condividere l'idea che una buona partnership e collaborazione tra scuole e famiglie è essenziale, qualunque cosa significhi in ogni Paese. Crediamo che l'importanza dell'adozione dell'Approccio Narrativo in questo campo possa fare la differenza, almeno per i seguenti motivi:

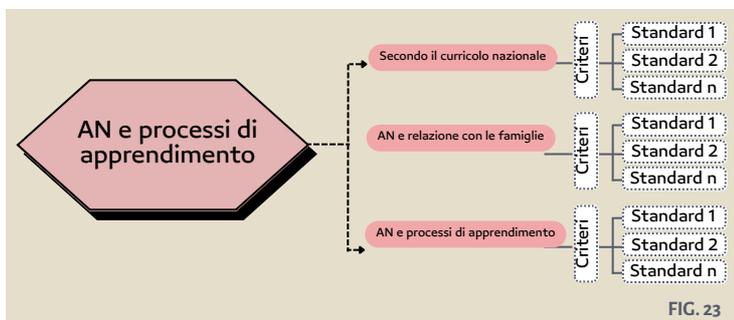
- Attraverso la documentazione narrativa, i genitori possono apprezzare più facilmente i processi di apprendimento dei loro figli, non solo ciò che sembra essere più spettacolare, come alcuni grandi salti nello sviluppo, ma anche ciò che accade durante la vita quotidiana, ogni singolo giorno.
- L'approccio narrativo favorisce l'abbinamento di storie che i bambini vivono all'interno della loro famiglia e storie che si sviluppano all'interno della scuola insieme ai loro compagni. Può favorire una visione più completa della vita dei bambini, e alcuni sentimenti più concreti condivisi tra insegnanti e famiglie per essere realmente coinvolti insieme nell'educazione dei bambini.
- L'approccio narrativo può promuovere una maggiore attenzione alla lettura precoce per i bambini, con un ruolo più responsabile da parte dei genitori;
- Implicitamente, l'approccio narrativo offre ai genitori un'alternativa ai modi che di solito usano per parlare, raccontare, spiegare (e così via) ai loro figli, in una parola: educarli. In altre parole, questo approccio aggiunge nuovi strumenti al repertorio interattivo tra genitori e figli.



**4.2.3 L'APPROCCIO NARRATIVO E I PROCESSI DI APPRENDIMENTO (FIG. 23)**

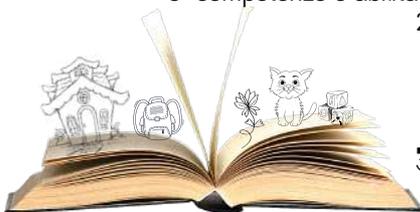
Ci sono già molte prove da parte dei ricercatori (vedi il precedente capitolo 2) che dimostrano che l'approccio narrativo nell'educazione precoce può favorire non solo il benessere a scuola, ma anche processi di apprendimento e risultati più efficaci. Il circolo virtuoso tra sperimentazione e narrazione favorisce le scoperte, accresce il desiderio di indagare i fenomeni, fissa le esperienze nella memoria a lungo termine e permette di essere molto più inclusivo, poiché ogni bambino, indipendentemente dal suo stile cognitivo, può sempre trovare il proprio modo di imparare, molto più che attraverso un apprendimento tradizionale basato sulla semantica.

Detto questo, dobbiamo comunque prestare molta attenzione a documentarlo. Nonostante le prove sopra menzionate, siamo consapevoli che potrebbe esistere un possibile fraintendimento sull'approccio narrativo poiché potrebbe essere considerato solo una sorta di modo divertente per trascorrere il tempo, non uno dei modi più efficaci per imparare. Questo sentimento potrebbe essere comune negli insegnanti che lavorano nelle scuole primarie o in alcuni genitori. Per questo motivo, documentare come l'approccio narrativo stia migliorando i processi di apprendimento dei bambini è essenziale.



Per rendere questo scopo ancora più forte, proponiamo di riferire la nostra osservazione ad uno specifico "sistema di valutazione", evitando qualsiasi approccio ingenuo in questo campo. Poiché ci troviamo in un contesto europeo, proponiamo un sistema di valutazione a tre livelli dei processi di apprendimento nell'istruzione precoce:

1. **Ogni paese ha il suo curriculum nazionale per l'istruzione precoce**, di solito basato su "campi di esperienza" o "competenze e abilità da acquisire" (vedi al cap. 1 la presentazione dei partner).
2. **L'Unione europea** has already adopted a specific perspective on general education goals: the otto competenze chiave per la vita.<sup>xvi</sup> È ancora controversa la possibilità di applicare questo sistema anche all'istruzione precoce. In ogni caso, l'UE è partner della rete tra le scuole europee dedicata ai figli dei funzionari dell'UE all'estero.



2. Molti membri di questa rete hanno adottato il curriculum Early Education e potrebbe essere un utile punto di riferimento se vogliamo dare una<sup>xvii</sup> prospettiva europea quando parliamo di obiettivi educativi nel sistema prescolare.

3. 1. Infine, dobbiamo considerare i **compiti di sviluppo** che i bambini devono affrontare quando hanno da 0 a 6 anni. Si tratta di una **prospettiva psicologica** che può dipendere da diverse "scuole di pensiero" esistenti nel settore accademico, ma non tanto influenzata da ragioni culturali o etniche di appartenenza.<sup>xviii</sup> I "compiti evolutivi" sono abilità e competenze che i bambini devono acquisire ad una specifica età, seguendo, ovviamente, le loro attitudini, personalità e stile cognitivo, ma sappiamo che recuperare eventuali lacune ad esse correlate potrebbe essere molto difficile durante le età successive.

Riassumendo, quando documentiamo le attività narrative svolte dai bambini, dobbiamo porre molta attenzione a sottolineare ciò che i bambini stanno imparando attraverso queste attività. L'obiettivo principale è quello di rendere gli adulti consapevoli dell'importanza di questo approccio anche dal punto di vista cognitivo.

#### 4.2.4 L'APPROCCIO NARRATIVO E L'USO E PRODUZIONE DI STORIE (FIG. 24).

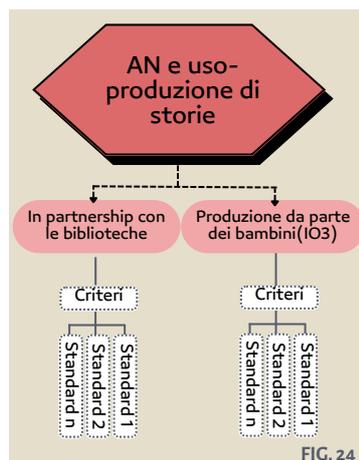


FIG. 24

Richiamiamo nuovamente l'attenzione dei nostri lettori a non confondere "lo storytelling come <sup>3</sup>strumento a supporto dell'approccio narrativo" con lo storytelling come produzione letteraria proveniente dall'implementazione dell'approccio narrativo. Poiché questo tipo di risultato è direttamente correlato all'implementazione dell'approccio narrativo, ha un ruolo centrale nel nostro progetto Erasmus+, considerando che è collegato sia con il nostro intellectual output n.3 che con la collaborazione stabile tra scuole dell'infanzia e biblioteche; Quest'ultimo è un tema essenziale del nostro progetto. Per evitare di sovraccaricare questo paragrafo, non aggiungiamo nient'altro qui, ma consigliamo di leggere<sup>xix</sup> attentamente la nota finale XIX.

## 5. LINEE GUIDA PER SUPPORTARE GLI OPERATORI PER UN USO OPERATIVO DEL QUADRO METODOLOGICO

Il quadro Metodologico sull'implementazione dell'Approccio Narrativo è importante sia come sistema di principi educativi che come linee guida per organizzare una buona documentazione. Per questo motivo, prima di esporre le nostre buone pratiche relative alla concreta applicazione dell'Approccio Narrativo a scuola, potrebbe essere utile riassumere i concetti, dando una breve definizione di ciascuno di essi e qualche orientamento su quando e come gli insegnanti possono fare riferimento a ciascuno di essi all'interno della documentazione delle buone pratiche relative all'Approccio Narrativo, e quando non dovrebbero.

### 5.1 LINEE-GUIDA SULLE REGOLE DEL DECALOGO

Etichetta della regola	Breve definizione per gli insegnanti	Puoi indicare questa regola quando...
<b>R1: LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI</b>	La storia del tuo sviluppo professionale migliora con l'osservazione e la valorizzazione le attività spontanee dei bambini	... stai imparando qualcosa di nuovo sulla tua professione mentre osservi i bambini in attività spontanee. Dovresti essere chiaro e consapevole di ciò che stai imparando.
<b>R2: IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE: APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE</b>	I bambini imparano sempre più a fondo se amano i processi di apprendimento e mostrano di essere molto desiderosi di imparare. Lo stesso, specularmente, per il ruolo docente degli insegnanti	... si osservano i bambini mostrare gioia ed entusiasmo strettamente legati a una scoperta o a una nuova sfida ben affrontata nella conoscenza e nello sviluppo. Dovresti escludere la felicità generica o la dimostrazione generica del benessere
<b>R3: RISPETTARE LA NARRAZIONE DEI BAMBINI</b>	Gli insegnanti dovrebbero rispettare e dare valore a ciò che i bambini stanno facendo spontaneamente, che spesso ha la forma di una narrazione	... eviti di dare ai bambini suggerimenti su come possono (o devono) svolgere le loro attività, e quando aspetti saggiamente le proposte dei bambini prima di dare loro suggerimenti che hai sulla punta della lingua (autocontrollo dell'insegnante)
<b>R4: REALIZZARE UN'APPROPRIATA DOCUMENTAZIONE</b>	Per essere coerenti, la documentazione su un'esperienza narrativa svolta dai bambini dovrebbe avere la forma di una storia a sua volta, mai di un saggio	... segui questo principio! Non è il caso di fare riferimento a questo principio all'interno della documentazione: forse, solo all'inizio, dicendo qualcosa del genere: "Caro lettore, puoi facilmente notare che questo documento è una storia, non un saggio"

3 vedi sopra, § 3.2.7., la decima regola del Decalogo: "appropriatezza del racconto"

4 Ovunque nel testo menzioniamo "biblioteche" parliamo di quelle specializzate in letteratura per l'infanzia



<b>R5: ESSERE CONSAPEVOLI DEI TRIGGER</b>	È importante notare che tutto ciò che è inaspettato (soprattutto per te) offre ai bambini prospettive nuove e originali nelle loro attività narrative.	... quando ti senti sorpreso dalla direzione che sta prendendo la narrazione di un bambino. Anche quando decidi di mettere nuovi materiali e strumenti a disposizione dei bambini, senza alcun suggerimento sul loro utilizzo, dovresti essere sicuro della tua "onestà intellettuale" in questo!
<b>R6: COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE</b>	Gli insegnanti dovrebbero notare - e magari renderne consapevoli i bambini - quando i bambini scelgono un percorso diverso nella loro narrazione, seguendo un nuovo trigger inaspettato	... ne prendi nota e puoi renderlo consapevole ai bambini, utilizzando un approccio conversazionale appropriato (R8); Dovresti essere in grado di documentare i bivi che si verificano durante le esperienze narrative dei bambini e aiutare i bambini a fare lo stesso senza influenzarli
<b>R7: ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI</b>	L'insegnante dovrebbe favorire l'esplorazione da parte dei bambini di ciò che ogni elemento concreto di una storia significa per ciascuno dei bambini coinvolti	... promuovi la ricerca comune e il confronto tra i bambini sulla diversa esperienza-significato che qualcosa / qualcuno coinvolto nella loro narrazione ha per ogni bambino; questa è una delle poche possibilità che hai, nell'applicare l'approccio narrativo, di interrompere le attività narrative dei bambini per un po'.
<b>R8: GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA</b>	Gli insegnanti dovrebbero imparare un approccio conversazionale completamente nuovo quando cercano di supportare le attività narrative dei bambini	... parlando con i bambini delle loro attività narrative, usi domande, suggerimenti ipotetici, mostri curiosità, sorpresa, mancanza di frasi di valutazione - invece di affermazioni, ordini, prescrizioni autorevoli, frasi valutative.
<b>R9: AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI</b>	Per sostenere le attività narrative spontanee dei bambini, gli insegnanti dovrebbero possedere abilità tecniche pratiche sui diversi linguaggi espressivi, soprattutto da condividere con i bambini	... usi e insegni nuove tecniche per produrre cose, presentare materiali, unire lingue diverse, coinvolgere i bambini in un approccio più attivo, dare ai bambini materiali più significativi, coinvolgere i genitori in modo più appropriato e inusuale, e così via.
<b>R10: USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN</b>	La narrazione a scuola dovrebbe essere sempre correlata alle attività narrative spontanee dei bambini, piuttosto che un'attività in sé	... leggi ai bambini (o i bambini leggono / guardano da soli) prevalentemente libri relativi alle loro attività narrative in corso ed eviti di leggere in modo strutturato prodotti generici di narrativa infantile.

### 5.2 SUI TEMI DELLA GESTIONE SCOLASTICA

Etichetta dell'argomento	Breve definizione per gli insegnanti	Puoi segnalare questo argomento quando...
<b>COME RIORGANIZZARE LA GESTIONE DEL TEMPO SCOLASTICO</b>	La gestione del tempo giornaliero (annuale) della scuola è (sarà) riconsiderata per supportare l'applicazione dell'AN a scuola	... la tua organizzazione del tempo scolastico è stata modificata <b>PERMANENTEMENTE</b> per favorire le esperienze narrative dei bambini in generale o come conseguenza di uno specifico progetto narrativo. Dovresti evitare di sottolineare questo argomento quando il cambiamento è solo temporaneo e correlato solo a una specifica esperienza narrativa, posto in essere solo in un momento specifico.
<b>COME RIORGANIZZARE GLI SPAZI SCOLASTICI</b>	La gestione degli spazi scolastici è (sarà) riconsiderata per supportare l'applicazione dell'AN a scuola	... l'organizzazione degli spazi scolastici è stata modificata <b>PERMANENTEMENTE</b> o per favorire le esperienze narrative dei bambini in generale o come conseguenza di uno specifico progetto narrativo. Dovresti evitare di sottolineare questo argomento quando il cambiamento è solo temporaneo e correlato solo a una specifica esperienza narrativa, posto in essere solo in un momento specifico.
<b>COME SCEGLIERE MATERIALI E STRUTTURE DI GIOCO</b>	La fornitura di strumenti didattici è (sarà) riconsiderata per supportare l'applicazione di dell'AN a scuola	... la fornitura dei tuoi strumenti è stata modificata <b>PERMANENTEMENTE</b> per favorire le esperienze narrative dei bambini in generale o come conseguenza di uno specifico progetto narrativo. Dovresti evitare di sottolineare questo argomento quando il cambiamento è solo temporaneo e correlato solo a una specifica esperienza narrativa, posto in essere solo in un momento specifico



<b>AN E BENESSERE RELAZIONALE A SCUOLA</b>	Come l'AN può aiutare una migliore e condivisa definizione delle REGOLE DEL VIVERE INSIEME a scuola	... quando una specifica esperienza narrativa permette di migliorare le regole (comuni e condivise) della convivenza e permette ai bambini di esservi attivamente coinvolti. I bambini devono dimostrare di sentirsi attivi nella gestione delle regole.
<b>AN E LA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE</b>	Gli insegnanti dovrebbero esplorare con i genitori quali sono i ponti tra scuola e casa legati alle attività narrative dei bambini; l'AN può rendere il rapporto con la famiglia più facile e più produttivo	... i genitori sono coinvolti per riferire agli insegnanti le esperienze narrative dei bambini o scambiare informazioni sulle esperienze narrative dei bambini a scuola e a casa; questo anche quando i bambini portano a scuola qualcosa da casa, da condividere con i compagni e usarlo nelle loro attività narrative in corso.
<b>AN E PROCESSI DI APPRENDIMENTO</b>	L'AN è una potente prospettiva per aumentare l'apprendimento e i processi cognitivi dei bambini	... un bambino (i bambini) imparano qualcosa di nuovo – legato al curriculum nazionale e così via – grazie ad alcune attività narrative. Il nuovo obiettivo/risultato di apprendimento dovrebbe essere dettagliato e ben specificato, e anche il bambino (i bambini) dovrebbe esserne consapevole.
<b>AN E USO-PRODUZIONE DI STORIE</b>	Gli insegnanti dovrebbero coinvolgere le biblioteche locali per sostenere le attività narrative dei bambini. Gli insegnanti dovrebbero dare valore alle esperienze narrative spontanee dei bambini, riorganizzandole in alcuni prodotti di letteratura infantile	... si verifica uno degli eventi menzionati a sinistra. Dovresti evitare di considerare in questo argomento lo storytelling non correlato alle attività narrative dei bambini che sono in corso, ma solo un'attività in sé: ad esempio, leggere un libro randomizzato con i bambini non è un esempio di questo argomento. I partenariati con le biblioteche dovrebbero essere permanenti, frutto di specifici accordi, e non una tantum.

## 6. QUADRO METODOLOGICO SULL'APPROCCIO NARRATIVO E QUESTIONI PARTICOLARI.

Nei paragrafi da 1 a 4 di questo capitolo, abbiamo affrontato l'applicazione dell'approccio narrativo nell'educazione precoce da un punto di vista generico, senza considerare alcune importanti differenze esistenti all'interno di un campione teorico composto da bambini da zero a sei anni. Fondamentalmente, la descrizione del quadro è tacitamente basata considerando i bambini un po' in grado di muoversi da soli, parlare (o capire il parlare semplice) e socializzare. Possiamo dire che più i bambini possiedono queste abilità, più la descrizione del Quadro Metodologico è rilevante.

Questa presentazione del capitolo è coerente con il fatto che questi bambini sono – non sempre ma di solito – almeno il 70/90% dei bambini che frequentano le scuole dell'infanzia e i nidi da pochi mesi di vita a sei anni.

Tuttavia, sappiamo che l'atteggiamento narrativo dei bambini è presente fin dalla loro nascita, forse anche prima, e uno dei compiti più importanti dei caregiver è quello di sostenere lo sviluppo di questa attitudine naturale.

Inoltre, sebbene l'atteggiamento narrativo dei bambini sia universale, non possiamo evitare di evidenziare che la sua espressione può cambiare molto, considerando differenze culturali, diversi stili genitoriali in famiglia, diversa appartenenza di classe sociale, e così via.

Infine, dovremmo considerare anche i bambini con bisogni educativi speciali, la cui integrazione nell'applicazione dell'approccio narrativo all'interno delle scuole dell'infanzia potrebbe richiedere misure speciali.

In questo paragrafo, cercheremo di rispondere a queste domande, partendo dalla base dei paragrafi precedenti.

### 6.1 APPROCCIO NARRATIVO E BAMBINI MOLTO PICCOLI (1-12 MESI)

In questo caso, riteniamo non sia utile seguire rigorosamente il quadro metodologico per spiegare cosa cambia, ma è importante dare alcuni orientamenti generali poiché si possa considerare questa età come quella in cui mettiamo le basi dell'approccio narrativo.

Il nostro benchmarking in questo specifico campo potrebbe essere il "Lgoczy Approach"

Alcune idee per orientare il comportamento di insegnamento/caregiving verso l'Approccio narrativo:

- 1** Un caregiver dovrebbe "raccontare" a sé stesso ogni singolo bambino di cui si prende cura, o meglio il suo sviluppo/crescita, come un "commentatore televisivo"; questo atteggiamento dovrebbe essere attivo non solo in generale ma anche in una situazione specifica, prendendo nota quando qualcosa nel contesto funziona come un trigger per il bambino;
- 2** I neonati possono piangere in molti modi diversi, di solito, seguendo i loro bisogni e/o situazioni esterne: i caregiver dovrebbero cercare di narrarli, dando loro forza narrativa e significato psicologico-relazionale;
- 3** Quando i caregiver competenti parlano ai bambini dovrebbero considerare non solo il contenuto della parola, ma anche la qualità della parola: tempi, pause, velocità, caratteristiche non verbali e para-verbali, gesti, giochi visivi ed enfasi ...;

5 Little introduction. Little bibliography: AA.VV., Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution, Pikler-Loczy Association, 2007; David M., Appell G., LOCZY, an unusual approach to mothering, Pikler-Loczy Association, 2001



- 4 Adattare l'approccio verbale alle esigenze del bambino: evitare di esagerare nel parlare, soprattutto quando il bambino sta esplorando o quando gioca sdraiato su un tappeto o sta gattonando; in generale, il modo di parlare del caregiver non dovrebbe sopraffare l'attività del bambino;
- 5 A questa età, i bambini hanno bisogno di essere nutriti e cambiati molto spesso: per questo motivo, l'adulto esegue molte manipolazioni e interventi sui bambini che gli sono affidati. Attraverso le manipolazioni del corpo, il bambino sviluppa la consapevolezza del corpo. Gli stimoli tattili rappresentano la prima interazione tra caregiver e bambino.
- 6 La prima frequenza del bambino a un servizio educativo è di solito la prima esperienza di socializzazione con i coetanei, almeno al di fuori della famiglia. Il bambino inizia a interagire con loro e l'educatore può narrare ciò che sta accadendo, utilizzando specifici "strumenti" linguistici e paralinguistici (come registro, timbro, prosodia, ritmo e volume). In questi momenti, la narrazione di questi eventi da parte dell'educatore è cruciale per i bambini, poiché rappresenta il primo contatto cognitivo con un contesto narrativo che li coinvolge e, per questo motivo, costituisce un imprinting, che plasmerà quelli successivi.
- 7 Nei primi mesi di vita, i bambini ripetono i gesti per creare una rappresentazione del mondo e per imparare a usare i materiali. Il linguaggio dell'adulto deve sostenere/accompagnare il comportamento di questi bambini, ma non sovrapporsi ad esso (questa è una forma di rispetto per la narrazione dei bambini).
- 8 Gli studi di Pikler si sono concentrati molto sulla comprensione di come il linguaggio infantile derivi dal linguaggio degli adulti. Il presupposto è che il linguaggio e l'interesse dei bambini per la lettura durante le età successive trovino radici nel piacere che i bambini avranno avuto nell'essere pienamente inseriti in una "storia", che li riguardava quando erano molto piccoli.
- 9 Inoltre, un caregiver dovrebbe prestare molta attenzione al linguaggio non verbale di cura durante i pasti e le altre routine di cura poiché i bambini spesso continuano l'azione del caregiver; ci sono prove che il bambino è attivo nel costruire la propria storia di ciò che sta accadendo durante l'allattamento/accudimento.
- 10 Tenere conto di come i movimenti-risposta del bambino all'allattamento modifichino l'azione del caregiver per favorire che il suo movimento corrisponda a quello del bambino, e rendere il bambino più coinvolto in una sorta di "dialogo d'azione".

## 6.2. APPROCCIO NARRATIVO E BAMBINI DELL'ETÀ SUCCESSIVA (12-36 MESI)

In questo arco di età, ci sono molti cambiamenti nello sviluppo: i bambini diventano sempre più capaci di muoversi, di indicare, di richiedere, di usare il linguaggio verbale, a partire dalle prime "parole-frasi" e dall'onomatopea. Pertanto, ciò che segue riguarda principalmente i bambini nel loro secondo anno di vita, e potrebbe essere molto diverso per diversi bambini alla stessa età, in base al loro specifico livello di sviluppo nel linguaggio, nel movimento, nell'interazione e nel controllo emotivo. Proviamo ad esaminare analiticamente tutti gli argomenti del framework da questo punto di vista.

### 6.2.1. LE REGOLE DEL DECALOGO IN CASO DI BAMBINI 12-36 MESI

Etichetta della regola	Cosa c'è di diverso per i più piccoli
<b>R1: LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI</b>	Nessuna modifica
<b>R2: IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE. APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE</b>	Nessuna modifica
<b>R3: RISPETTARE LA NARRAZIONE DEI BAMBINI</b>	Rispettare le attività narrative del bambino significa rispettare il tempo del bambino nell'esplorazione e nel movimento. Gli adulti devono evitare di costringere i bambini a cambiare o a interrompere le loro esplorazioni spontanee tranne quando c'è un pericolo. Come nel caso dei bambini più piccoli, gli educatori possono commentare l'esplorazione dei bambini, senza esagerare e senza suggerire esperienze diverse. Gli adulti potrebbero cambiare il contesto, rimuovendo materiali e giocattoli, che sembrano essere un ostacolo per i bambini, piuttosto che un'opportunità.
<b>R4: REALIZZARE UN'APPROPRIATA DOCUMENTAZIONE</b>	Nessuna modifica
<b>R5: ESSERE CONSAPEVOLI DEI TRIGGER</b>	Con i bambini pre-linguistici, alcuni criteri definiscono il trigger: contagiosità (catalizza l'interesse di più bambini), alto livello di attivazione emotiva e ricorsività, per un periodo più o meno lungo. Con i bambini più piccoli, i rilanci devono essere immediati, prima che i bambini siano già "passati" ad altro: più tempo l'adulto concede tra il comportamento di un bambino e il proprio rilancio, più l'adulto dovrà "costringere" i bambini ad affrontare il rilancio stesso, contro la loro volontà attiva.
<b>R6: COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE</b>	Forse, in questa fase, gli insegnanti e gli educatori possono concentrarsi sull'indicare ovunque si verifichi un bivio durante alcune attività di gioco / esplorazione libere svolte dai bambini. Gli adulti dovrebbero dare al loro discorso un'enfasi appropriata, utilizzando e regolando gli strumenti paralinguistici già citati (registro, timbro, prosodia, ritmo, tono e volume).

6 registro: frequenza del suono; timbro: qualità del suono a seconda dello strumento che lo produce; prosodia: punteggiatura diversa per lo stesso discorso; passo: ritmo, cadenza; volume: altezza del suono.



<b>R7: ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI</b>	Forse è troppo presto per chiedere qualcosa ai bambini a riguardo, ma gli insegnanti potrebbero chiedere ai genitori se un bambino ha avuto alcune esperienze specifiche su argomenti ricorrenti del suo gioco (animali, persone, edifici, veicoli, piante, oggetti domestici e così via). In questo modo, gli insegnanti possono considerarlo e utilizzare queste informazioni quando verbalizzano il gioco spontaneo di questo bambino.
<b>R8: GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA</b>	Nessun cambiamento essenziale, ma devi sapere che con questi bambini devi ridurre l'uso della lingua, e usare ancora "strumenti" para-linguistici (registro, timbro, prosodia, ritmo, intonazione e volume).
<b>R9: AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI</b>	Nessuna modifica
<b>R10: USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN</b>	Nessuna modifica

### 6.2.2. TEMI DELLA DIREZIONE SCOLASTICA NEL CASO DEI BAMBINI 12-36 MESI

Etichetta dell'argomento	Cosa c'è di diverso per i più piccoli
<b>COME RIORGANIZZARE LA GESTIONE DEL TEMPO SCOLASTICO</b>	Nessun cambiamento essenziale, ma .....Più il bambino è piccolo, più dobbiamo rispettare il suo approccio temporale. Non dovremmo mai interrompere l'attività di esplorazione dei bambini, ad esempio per una routine, senza essere d'accordo con loro, coinvolgendoli nella decisione di interrompere, considerando di organizzare una sorta di rituale di transizione
<b>COME RIORGANIZZARE GLI SPAZI SCOLASTICI</b>	Nessun cambiamento essenziale, ma .....Fornisci oggetti che gli permettano di avere un'attività autonoma; oggetti che può esplorare da solo, che può manipolare e tenere in mano per promuovere la sua indipendenza.Fornisci uno spazio che consenta il movimento, in modo che possa girarsi sulla schiena e rotolare (se ancora non sa camminare)....
<b>COME SCEGLIERE MATERIALI E STRUTTURE DI GIOCO</b>	Preferisci materiali euristici che possono essere utilizzati in modi diversi. I bambini molto piccoli esplorano molto attraverso la loro pelle e la bocca, quindi in questo caso, bisogna fare attenzione a proporre materiali con consistenze diverse e con superfici diverse (Es.: un esempio è il c.d. cesto dei tesori)
<b>AN E BENESSERE RELAZIONALE A SCUOLA</b>	Dovreste considerare di favorire, per quanto possibile, che le regole della scuola in quanto comunità possano transitare dai bambini più grandi ai più piccoli in qualche modo naturale: imitazione, indicazione, insegnamento diretto... Quando parliamo di "bambini più grandi", intendiamo sia quelli più anziani di età che quelli più competenti.
<b>AN E LA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE</b>	Nessuna modifica
<b>AN E PROCESSI DI APPRENDIMENTO</b>	Nessuna modifica
<b>AN E USO-PRODUZIONE DI STORIE</b>	Nessun cambiamento. Naturalmente, dobbiamo ottenere libri - e prodotti simili -adatti a questa età. E, se vuoi modificare prodotti tradizionali di letteratura infantile a partire dalla narrazione libera dei bambini, il ruolo dell'adulto potrebbe essere troppo invadente, e dovresti controllare se si verifica, per correggerli.

Tutte le specifiche sopra descritte devono essere prese nel modo più saggio possibile: man mano che il bambino cresce e si avvicina all'età di tre anni, gli insegnanti possono applicare la definizione standard e completa delle regole del Decalogo e degli argomenti della gestione scolastica.

### 6.3. APPROCCIO NARRATIVO E MULTICULTURALISMO

Una corretta applicazione dell'Approccio Narrativo come abbiamo descritto in questo capitolo dovrebbe favorire automaticamente l'inclusione di bambini provenienti o appartenenti a culture diverse. Poiché questo approccio è supportato dalla curiosità dei bambini, quest'ultima dovrebbe a sua volta essere supportata dalle novità che la vita dei bambini appartenenti a culture diverse ha su quelle native, anche quando sono la maggioranza.

In generale, potremmo considerare la facilità con cui i bambini di altre culture sono attivamente coinvolti nelle attività narrative spontanee dei bambini come un indicatore sicuro, anche se olistico e non analitico, che l'applicazione dell'approccio sta avvenendo in modo appropriato.

Pertanto, gli insegnanti che hanno adottato l'approccio narrativo dovranno prestare molta attenzione a considerare il livello di reale coinvolgimento di bambini di altre culture. Dovrebbero rimuovere tutti gli ostacoli che potrebbero impoverirlo: ad esempio, gli ostacoli linguistici, i pregiudizi che i bambini indigeni potrebbero portare con sé dalla vita familiare e la presenza nella scuola di materiali o eventi troppo connotati culturalmente.



#### **6.4. APPROCCIO NARRATIVO E CONDIZIONE DI POVERTÀ EDUCATIVA NEL CONTESTO SOCIALE DELLA FAMIGLIA**

Questa condizione può o non può essere aggiunta alla precedente. Considerandolo di per sé, il problema, in questo caso, non è tanto l'appartenenza a una cultura diversa, ma a una cultura oggettivamente più povera di opportunità. Questi bambini, a causa della povertà o di stili di vita più centripeti nelle loro famiglie, potrebbero avere molte meno opportunità di vita sociale e accesso ad esperienze significative per il tempo libero (vacanze, partecipazione a eventi culturali, partecipazione a luoghi di incontro sociale, ecc.).

In altre parole, questi bambini non hanno semplicemente un'esperienza di vita diversa che deve essere valorizzata, come nel caso precedente, ma un'esperienza oggettivamente più limitata e meno ricca.

Per questo motivo, il ruolo dell'insegnante appare in questo caso più importante e allo stesso tempo più difficile. Spesso queste famiglie rinunciano a molte opportunità sociali per mancanza di risorse economiche, ma a volte anche per una lunga abitudine all'emarginazione e per un atteggiamento fatalistico e rassegnato.

L'approccio narrativo potrebbe essere un'opportunità per aiutare queste famiglie a modificare, per quanto possibile, il loro approccio sociale, e anche per dare ai loro figli più esperienze familiari da portare nel contesto scolastico come loro contributo a percorsi di apprendimento comuni, come, nel nostro caso, le attività narrative libere dei bambini.

#### **6.5. APPROCCIO NARRATIVO E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI**

I bisogni educativi speciali possono essere molto diversi tra loro: pensiamo ad esempio alla differenza tra un bambino autistico e un bambino con handicap fisici multipli.

Ad ogni modo, come nel caso precedente, siamo di fronte a un limite al potere di azione di questi bambini ("agency"): questo limite dovrebbe essere ridotto. Le scuole che sono organizzate per classi di bambini di età diverse sono più facilitate nell'incoraggiare l'inclusione anche di questi bambini perché le dinamiche di apprendimento che vi si svolgono si basano proprio sulle diverse capacità di agire dei bambini di diverse età evolutive.

Ciò non significa che i bambini con bisogni speciali possano essere semplicemente paragonati ai bambini più piccoli in età. Questo significa che un gruppo di bambini già abituati ad affrontare l'inclusione di bambini a diversi livelli di sviluppo ha più strumenti relazionali per integrare anche bambini con bisogni speciali.

Ne consegue che la classe composta da bambini di età diverse ha un potenziale narrativo molto più elevato in termini di inclusione. In ogni caso, l'insegnante dovrà anche suggerire modi alternativi per i bambini di svolgere le loro attività narrative, per coinvolgere maggiormente i bambini con bisogni speciali.

In questo caso, un maggiore intervento diretto degli adulti nella narrazione dei bambini può essere giustificato, evitando, come sempre, di essere troppo direttivi.

### **7. NOTE FINALI**

Qui puoi trovare alcune note più approfondite sulle dieci regole del Decalogo e sui sette argomenti della gestione scolastica, basati sull'adozione dell'approccio narrativo (i riferimenti per loro sono nel testo principale).

In sostanza, il testo principale potrebbe essere sufficiente per avere una descrizione sintetica delle regole e degli argomenti, per comprendere e apprezzare le Buone Pratiche riportate nel successivo capitolo 4.

Ad ogni modo, dopo aver letto quest'ultimo, ti consigliamo di leggere anche le note seguenti. Naturalmente, nessuno ti impedisce di leggerle in anticipo.

#### **REGOLA 1**

i Questo principio parte dall'approccio fenomenologico alle "professioni assistenziali", il quale rileva che i rapporti nell'educazione, nell'insegnamento e nell'assistenza infermieristica nascono come asimmetrici: c'è una persona che accudisce, educa o insegna, e un'altra che viene accudita, istruita o formata. Ma, se questi rapporti sono veramente "umani", dopo un po' diventano simmetrici: nel nostro caso i bambini imparano dai maestri ma insegnano anche ai maestri; gli insegnanti insegnano ai bambini ma imparano anche dai bambini. In altre parole, la relazione didattica cambia la storia professionale dell'insegnante. Dopo ogni giornata di lavoro, ogni insegnante dovrebbe saperlo riconoscere e dire a se stesso: "Oggi ho imparato questo e quello dai miei figli, e la mia storia professionale è cresciuta grazie a loro". Come spiegheremo in seguito, questa consapevolezza può cambiare il modo in cui gli insegnanti scelgono di documentare le attività, poiché la documentazione è un reportage sia della recitazione dei bambini che dell'apprendimento degli insegnanti di conseguenza.

#### **REGOLA 2**

ii Nel campo dell'educazione, le parole "diritti" e "doveri" si sono sempre rincorse in una danza lessicale un po' caotica: un dovere per i genitori e per il Governo, e un diritto per gli studenti. Anzi, anche un dovere per questi ultimi, oggetto di valutazioni e interventi correttivi, come se lo studio, la ricerca della conoscenza, la sperimentazione e la scoperta fossero cose di per sé noiose e poco attraenti, utili solo alla speranza di un lavoro futuro ben retribuito o per soddisfare il narcisismo dei genitori. In altre parole, tradizionalmente consideriamo la scuola qualcosa verso cui gli studenti dovrebbero essere spinti, anche costretti, perché, se dipendesse da loro, cercherebbero di non fare nulla. Dobbiamo recuperare l'idea che dietro ogni diritto ci possa essere anche un dovere, ma soprattutto c'è il godimento.

#### **REGOLA 3**

iii Questo principio implica che l'insegnamento si basi non solo su un curriculum formale, ma su un'osservazione impegnata e continua dei bambini, come gruppo, e di ciascuno di loro. Gli insegnanti devono essere molto curiosi di ciò che i bambini fanno o raccontano, trattando questi comportamenti come storie. Ricordiamo che alcuni curricula nazionali in tutto il mondo, ad esempio Nuova Zelanda, Australia, tra gli altri, prevedono che gli insegnanti organizzino visite domiciliari appena prima della frequenza scolastica di ogni bambino, per conoscere quali sono i principali interessi dei bambini, la loro vita contesto e così via. In questo modo, gli insegnanti possono organizzare la pianificazione scolastica tenendo conto di queste informazioni.



Inoltre, questo principio implica che la documentazione che gli insegnanti raccolgono sui processi di apprendimento di ogni bambino durante l'intera frequenza scolastica dovrebbe essere organizzata come un lavoro in corso e sempre a disposizione del bambino. In pratica, significa realizzare per ogni bambino un portfolio documentario a forma di manuale personale, costruito sistematicamente quando il bambino raggiunge un nuovo livello di apprendimento e di funzionamento sociale o cognitivo, per permettere ai bambini di rivedere i propri risultati ogni volta che lo desiderano.

#### **REGOLA 4**

- iv Sarebbe incoerente documentare un'esperienza narrativa utilizzando uno stile formale/accademico, quello che potremmo preferire scrivendo un saggio. È molto meglio assumere lo stile che potrebbe adottare un romanziere scrivendo i suoi romanzi e le sue storie. Tutti noi forse sappiamo cosa significa: 1) descrivere fatti e persone invece di dare opinioni razionalizzate; 2) dare spazio e descrivere le emozioni; 3) prendere nota dei dettagli; 4) creare un'atmosfera, ad esempio, suspense, aspettativa, elettrizzante; 5) utilizzare schemi di storie complessi e circolari, invece di argomentazioni lineari. Potrebbe essere una buona idea prendere spunto dal nostro romanziere professionista preferito.
- v È del tutto impossibile pensare a una storia senza considerare che essa si sviluppa nel tempo. Per questo motivo, dovremmo enfatizzare lo scorrere del tempo nella nostra descrizione. Potrebbero esserci molti modi per rendersene conto; possiamo suggerire di organizzare la documentazione come un dramma, fatto di alcuni atti, ognuno dei quali composto da alcune scene. Il passaggio tra un atto e il successivo segnala un grande cambiamento nella narrazione; invece, il passaggio tra una scena e la successiva segnala un cambiamento più limitato.
- vi Anche le persone che non sanno nulla della scuola avendo prodotto documentazione narrativa dovrebbero poterla comprendere e fruire da soli: si tratta di documentazione autoaccessibile e di facile fruizione, senza alcun aiuto esterno. In altre parole, non dovremmo modificare questa documentazione come una presentazione PPT, a supporto di un discorso durante una sessione di formazione. Forse ne avremo bisogno da qualche parte e qualche volta, ma non dovrebbe essere il formato base della nostra documentazione narrativa.
- vii Una documentazione completa e ben formata sull'esperienza narrativa di un bambino dovrebbe contenere riferimenti a tutte le regole del Decalogo all'interno. Più riferimenti ci sono, migliore e più utile è la documentazione.

#### **REGOLA 6**

- viii Supponiamo che aver utilizzato una mappa per orientarsi durante un'escursione in montagna o da qualche altra parte sia un'esperienza comune per i lettori di questo manuale. Ebbene, stiamo parlando di un diverso tipo di mappa, quella che un esploratore del passato avrebbe potuto disegnare passo dopo passo mentre si recava in una regione sconosciuta, come probabilmente fece Livingstone, esplorando la sorgente del fiume Nilo 150 anni fa. Un esempio suggestivo di questo tipo di mappa è in fig. 6.

In altre parole, applicare l'approccio narrativo significa permettere ai bambini di esplorare nuovi territori di apprendimento e aiutarli a tracciare una mappa di questa esplorazione. Per i bambini prendere coscienza dei propri viaggi narrativi ed essere attratti dall'idea di disegnarne delle mappe potrebbe essere difficile. Dal punto di vista dell'approccio narrativo, il ruolo degli insegnanti è, tra l'altro, quello di aiutare i bambini a realizzare le mappe progressive delle loro esplorazioni in corso.

#### **REGOLA 8**

- ix Tradizionalmente, la lingua di insegnamento nella conversazione con i bambini è spesso caratterizzata da:
- Istruzioni assertive;
  - Compiti chiari;
  - Processi di apprendimento sempre più semplici;
  - Obbligo di regole formali;
  - Usare espressioni come "devo", "bisogna essere", "è giusto/sbagliato";
  - Usando molte volte la modalità verbale imperativa (o indicativa con significato imperativo);
  - Usare troppe lodi e disapprovazioni, ecc.;
  - La conversazione tra bambini e insegnanti è avviata e/o dominata da questi ultimi.
- Al contrario, utilizzare un linguaggio conversazionale basato sull'approccio narrativo significa:
- Dare molti suggerimenti ipotetici;
  - Facendo attenzione a dare più compiti tra i quali i bambini possano scegliere quello che preferiscono;
  - Consentire ai processi di apprendimento di diventare più complessi, invece di semplificarli e cercare di raggiungerne il completamento, qualunque sia il costo;
  - Cercare di raggiungere sempre un accordo sulla condivisione delle regole sociali, partendo dall'idea di promuovere la responsabilità dei bambini;
  - Usando espressioni come "forse", "potremmo verificare se", "cosa ne pensi se", "a volte può funzionare e a volte no, proviamo a capire quando e perché";
  - Evitando di utilizzare la modalità verbale imperativa, privilegiando invece quella condizionale;
  - Evitare di usare lodi e disapprovazioni e utilizzare invece richieste che favoriscano la consapevolezza dei bambini sui loro processi cognitivi/emotivi, ecc.
  - Il dialogo tra bambini e insegnanti è avviato e dominato dai bambini.
- Un cambiamento linguistico completo come questo richiede pratica, autocontrollo, aiuto reciproco tra insegnanti, formazione e così via.

#### **REGOLA 9**

- x Vediamo alcuni esempi:
- ESSO. (Information Technology) potrebbe essere molto importante nello sviluppo di strategie di approccio narrativo. Ad esempio, possiamo usarlo per ampliare le nostre disposizioni narrative: forse i libri di carta dovrebbero essere migliori, ma a volte potrebbe essere urgente procurarsi qualcosa di utile per sostenere l'attività narrativa in corso di alcuni bambini. Inoltre, possiamo usarlo per organizzare una migliore documentazione per bambini e genitori, e possiamo utilizzare software specifici per produrre immagini e così via.



- L'approccio narrativo richiede l'utilizzo di molti tipi di oggetti. Dal punto di vista di questo approccio, è meglio che i bambini facciano queste cose piuttosto che comprarle. Ad esempio, se un'attività narrativa ha a che fare con gli animali, i bambini possono migliorare le proprie competenze nel realizzarli da soli, invece di utilizzare alcuni oggetti commerciali. Per raggiungere questi risultati, gli insegnanti dovrebbero essere in grado di insegnare ai bambini queste tecniche, dopo averne verificato la motivazione.
- L'approccio narrativo può anche migliorare la creatività degli insegnanti; così come i bambini sono incoraggiati a creare da soli gli oggetti di cui hanno bisogno per la loro narrazione, gli insegnanti sono incoraggiati a creare da soli nuove attrezzature e strumenti didattici a supporto delle attività narrative dei bambini. In altre parole, gli insegnanti non limiteranno il loro armamentario a quanto messo a disposizione da produttori specializzati, ma cercheranno di diventare inventori.
- In generale, va sottolineato che "Approccio Narrativo" non significa utilizzare solo "la narrazione vocale" il più semplice dei linguaggi che usiamo comunemente. L'approccio narrativo è una grande opportunità per insegnare molte forme di linguaggio: disegnare attraverso un approccio multi-tecnico, scolpire, patchwork, scattare foto e film con una macchina fotografica, ballare, ascoltare e fare musica, e così via. La differenza tra l'approccio narrativo Approccio e quello tradizionale è che nell'Approccio Narrativo gli insegnanti sfruttano le attività narrative spontanee, che i bambini stanno svolgendo in quel momento per motivarli ad apprendere e praticare molti linguaggi artistici e sociali. In altre parole, analogamente allo "storytelling" (vedi paragrafo successivo), queste tecniche non sono da apprendere in sé, ma strettamente connesse alla necessità di migliorare un'attività narrativa in corso. In questo modo, non solo l'apprendimento di lingue diverse è più stimolante per i bambini, ma anche queste abilità diventeranno sempre più stabili e interiorizzate.

## REGOLA 10

- <sup>xi</sup> L'insegnante dovrebbe promuovere la ricerca bibliografica continua, chiedendo aiuto alle biblioteche, per ottenere i giusti prodotti letterari per bambini, partendo dai principali argomenti e problemi che i bambini affrontano nelle loro attività narrative spontanee. Infine, per dare la giusta importanza alla narrazione, gli insegnanti dovrebbero considerare di limitarne l'uso in contesti neutri, come un'attività connettiva o meramente ricreativa, una routine o un modo per calmare i bambini.

## TEMA: LA GESTIONE DEL TEMPO SCOLASTICO

- <sup>xii</sup> Comunque, è sufficiente dal punto di vista dell'approccio narrativo? Forse no. Innanzitutto, dobbiamo considerare che nella prospettiva dell'Approccio Narrativo, il ruolo attivo dei bambini è essenziale. Come possono contribuire attivamente all'organizzazione dell'orario scolastico?
- In secondo luogo, siamo sicuri che organizzare rituali e routine sia sufficiente ai fini dell'Approccio Narrativo? Per favore, non dimenticare che una storia di solito ha una trama, che è una struttura che collega - logicamente ed emotivamente - molte scene ed eventi diversi. Come realizzare questa connessione narrativa nella vita quotidiana della scuola? Come dare continuità narrativa, ad esempio tra le attività didattiche mattutine e il pranzo successivo?
  - Inoltre, dovremmo dare alla vita scolastica un ritmo più naturale. A questo scopo, un uso sapiente del linguaggio potrebbe aiutare molto (cfr. § 3.2.5): una storia non può avere buchi.
  - Successivamente, dovremmo considerare come consentire ai bambini assenti di non essere esclusi da ciò che accade quando non sono a scuola.
  - Infine, dovremmo moltiplicare le possibilità per i bambini di diventare più consapevoli di ciò che stanno facendo. Ad esempio, di solito prestiamo maggiore attenzione all'assemblea mattutina tra bambini e insegnanti, ma non organizziamo eventi simili alla fine di un'attività o della giornata.

Forse, l'elenco sopra non è completo. Inoltre, dobbiamo considerare come una storia l'intera esperienza che ogni bambino vive all'interno di una scuola - dall'inizio al passaggio ad una scuola diversa. Questa regola è molto importante e potrebbe essere supportata dall'adozione di strumenti specifici. Ad esempio il portfolio di cui abbiamo parlato nel precedente § 3.1.1., quello dedicato a valorizzare la narrazione spontanea dei bambini. Questo tipo di strumento sarebbe molto importante: è il racconto della frequenza scolastica di ogni bambino, sia dal punto di vista cognitivo che emotivo. Inoltre, almeno con i bambini più grandi, possiamo coinvolgerli in alcune "attività di sensibilizzazione", intorno a una semplice domanda: com'è la tua frequenza scolastica? C'è una storia che conosci che è abbastanza simile alla tua frequenza scolastica?

## TEMA: LA GESTIONE DEGLI SPAZI SCOLASTICI

- <sup>xiii</sup> Prendendo atto di questa limitazione, e considerando che potrebbe essere del tutto impossibile impostare gli spazi scolastici completamente secondo l'approccio narrativo, dobbiamo immaginare alcuni compromessi pragmatici, come i seguenti:
- È importante che in ogni scuola ci siano degli spazi non connotati, dove i bambini possano organizzare le loro attività narrative che necessitano di un luogo stabile, almeno per quanto riguarda lo svolgimento di queste attività. Tradizionalmente, pensiamo che una scuola ben organizzata debba avere tutti gli spazi ben definiti e completamente attrezzati per un motivo specifico. Invece, l'Approccio Narrativo richiede che i bambini possano avere a disposizione uno spazio neutro, dove organizzare le loro imprevedibili attività narrative. Quando uno di questi spazi neutri viene temporaneamente connotato dai bambini, con il supporto degli insegnanti, secondo una qualche attività narrativa, questo spazio non dovrebbe sistemarsi ogni giorno in modo che i bambini possano ritrovarlo ogni mattina come lo avevano lasciato il pomeriggio scorso.
  - Ogni scuola dovrebbe avere spazi in cui la documentazione in corso dei bambini sulle attività narrative possa essere esposta in modo permanente. Una volta che gli insegnanti hanno individuato quali sono le principali attività narrative che i bambini stanno svolgendo, possono individuare - coinvolgendo i bambini - dove predisporre la relativa documentazione in itinere.
  - Particolare considerazione merita come può cambiare la disposizione della biblioteca scolastica, uno degli spazi più tradizionali all'interno delle nostre scuole se abbiamo adottato la prospettiva dell'Approccio Narrativo. Come accennato in precedenza, in questa prospettiva lo storytelling non è un'attività in sé, ma un grande supporto alle sole attività narrative attive. In altre parole, secondo l'Approccio Narrativo, la biblioteca scolastica non è più uno spazio fisico, ma un meta-spazio, diffuso in tutti gli spazi della scuola, a seconda delle attività che i bambini stanno svolgendo in ciascuno di essi. Potremmo immaginare tante piccole - e temporanee - biblioteche scolastiche, una in ogni spazio in cui è attiva un'attività narrativa, contenente i libri importanti per supportare tale attività. Probabilmente, questo non significa che dobbiamo sbarazzarci della tradizionale biblioteca scolastica: anzi, potremmo considerarla come un neutro contenitore di libri, poiché i libri, molto importanti per le attività narrative dei bambini, saranno collocati dove si trova progresso, fintanto che sarà attivo



## TEMA: IL BENESSERE SCOLASTICO

xiv In che modo l'approccio narrativo può aiutarci a raggiungere questo obiettivo? Per rispondere a questa domanda, dovremmo considerare la seguente idea:

In questo contesto, "regola" non significa solo un'affermazione etica, per distinguere ciò che le persone possono o non possono fare; qui "regola" ha un significato molto più ampio, qualsiasi idea di come la realtà funziona, o dovrebbe funzionare, in relazione ai suoi molteplici aspetti. "Regola" è un concetto molto più vicino a "come governare" e "come far funzionare qualcosa" che a "regolazione" o "alcuni comportamenti che si aspettano formalmente".

- Una scuola, intesa come un luogo in cui le persone – ogni giorno e per molto tempo – cercano di soddisfare i propri bisogni e ottenere più piacere possibile, è come una piccola società o comunità, non così diversa da una tribù in qualche parte del mondo. In altre parole, dovremmo considerare una scuola da un punto di vista antropologico. Ogni società o comunità, non importa quanto grande sia, è caratterizzata dalla condivisione di un qualche tipo di cultura tra i suoi membri, vale a dire la condivisione di preferenze produttive, ruoli sociali, interpretazione dell'intimità/amicizie, rituali, mitologia, valori etici, significati e spiegazioni sul mondo e sulla realtà. Tutte queste caratteristiche sono solitamente basate su una narrazione forte e complessa, anche nelle società governate da adulti. Se passiamo il tempo ad osservare a gruppo di bambini all'interno di una scuola, possiamo facilmente notare: 1) modi specifici di giocare, svolgere attività e costruire qualcosa; 2) l'esistenza di ruoli sociali tipici, ad esempio, molti tipi di bambini che guidano e seguono; 3) regole implicite/informali all'interno del/i gruppo/i grande/i che i bambini impostano anche senza alcun intervento da parte degli insegnanti; 4) rituali ricorrenti; 5) la mitologia del gruppo, e così via. Da questo punto di vista ogni classe è unica e diversa da tutte le altre, come un'impronta digitale.

L'Approccio Narrativo può supportare sia una strategia di condivisione delle regole della scuola con il significato che abbiamo adottato sopra, sia la costruzione di una cultura matura all'interno di ogni classe e, di conseguenza, all'interno dell'intera scuola. Molte caratteristiche della cultura di gruppo sono "narrative" per natura, ad esempio il ritualismo, la mitologia e le spiegazioni sulla realtà, che è una sorta di filosofia di gruppo. Inoltre, dobbiamo ammettere che i bambini danno una qualche forma narrativa anche ad altre caratteristiche culturali, ad esempio la rete dei ruoli sociali all'interno di un gruppo: i bambini usano raramente parole astratte come "leader" o "seguace", ma possono raccontare molte storie che corrispondono al comportamento corrispondente sia dei loro che dei loro compagni.

Potremmo sicuramente affermare che l'Approccio Narrativo, sostenendo sia lo sviluppo della cultura di gruppo, sia alcuni significati più maturi delle "regole della scuola", può dare un contributo fondamentale per stabilire un migliore clima relazionale a scuola e comportamenti più responsabili da parte dei bambini.

## TEMA: PROCESSI DI APPRENDIMENTO

xv I diversi curricula nazionali in Europa presentano alcune somiglianze e alcune differenze, a seconda della storia e della cultura nazionale. Poiché ci auguriamo che il nostro Approccio Narrativo possa essere adottato in altre scuole di altri paesi, dobbiamo dimostrare che può sostenere gli obiettivi condivisi a livello nazionale e può funzionare ovunque. In questa versione inglese dell'Handbook on Narrative Approach, non ci occupiamo dei diversi curricula nazionali; saranno trattati all'interno di ciascuna versione nazionale del Manuale.

xvi Essi sono i seguenti: 1) comunicazione nella lingua madre; 2) comunicazione in lingue straniere; 3) competenze matematiche e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenze digitali; 5) imparare ad imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) senso di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Cfr.: Competenze chiave per l'apprendimento permanente (europa.eu)

xvii Il nucleo del curriculum Early Education (EEC) è costituito da 4 aree: 1) Io e il mio corpo; 2) Io come persona; 3) Io e gli altri; 4) Io e il mondo. Ognuna di queste aree ha 3 dimensioni che mostrano solo ciò che è coinvolto in ciascuna area. Essi sono: 1) Imparare ad essere; 2) Imparare a vivere con gli altri; 3) Imparare a fare e conoscere. In questo modo, questo modello identifica 12 diversi campi di interesse nella CEE. Per maggiori informazioni: Curriculum (schola-europaea.eu)

xviii Ecco solo un esempio di un elenco di attività di sviluppo nella prima infanzia:

1. allontanarsi gradualmente dal contesto familiare, per permettere di vivere un'esperienza educativa appagante in qualche contesto collettivo;
2. stabilendo gradualmente l'equilibrio socio-emotivo;
3. sviluppare l'IO corporeo, il piano corporeo e le competenze motorie di base;
4. sviluppare le attività di esplorazione libera e le operazioni conoscitive di base-concrete sulle cose;
5. sviluppare competenze comunicative di base, attraverso linguaggi diversi;
6. imparare a condividere regole per costruire una convivenza piacevole e appagante;
7. gettare le basi sia della responsabilità sociale che della progressiva capacità di comprenderne bene le caratteristiche culturali.

xix **TEMA: PRODUZIONE/FORNITURA DI STORYTELLING**

Gli insegnanti sono esperti di bambini, i bibliotecari sono autorità in materia di letteratura infantile. Se li mescoliamo possiamo ottenere due importanti risultati:

1. I bambini sono narratori naturali, vero? Bene, perché non usarlo per modificare prodotti di letteratura per l'infanzia di alta qualità? E' possibile da un lato se gli insegnanti hanno un metodo per assistere i bambini nella loro produzione adeguata, e dall'altro se c'è il supporto di specialisti dell'editing, i bibliotecari. Nella nostra produzione intellettuale n. 2, proponiamo un tutorial per guidare gli insegnanti verso questo obiettivo. Quello che vogliamo evidenziare qui è: 1) l'implementazione dell'approccio narrativo ci porterà naturalmente a questo tipo di produzione; 2) per farlo bene occorre predisporre una solida collaborazione tra scuole dell'infanzia e biblioteche.
2. In ogni caso, la collaborazione tra scuole dell'infanzia e biblioteche può avere orizzonti molto più ampi. Solitamente scuole dell'infanzia e biblioteche collaborano saltuariamente o anche solo per il prestito dei libri. È un peccato e crediamo che potremmo fare molto di più. Più avanti in questo manuale, esploreremo alcune best practices su questo argomento. Inoltre, mostreremo come la collaborazione tra scuole dell'infanzia e biblioteche possa produrre una utilissima "bibliografia ragionevole sulla letteratura per l'infanzia" che possa aiutare insegnanti e genitori a orientarli su come scegliere i libri per i propri figli e su come avere uno sguardo critico nei confronti dei bambini letteratura.



## CAPITOLO 4

# RACCOLTA DI BUONE PRATICHE: Come potrebbe apparire l'Approccio Narrativo nella vita quotidiana delle scuole dell'infanzia e dei nidi d'infanzia

### 1. INTRODUZIONE – COME PROGETTARE E REALIZZARE LA DOCUMENTAZIONE DELLE ESPERIENZE NARRATIVE SVOLTE DAI BAMBINI, SECONDO IL NOSTRO MODELLO METODOLOGICO.

Applicare l'approccio narrativo all'interno della pianificazione scolastica significa produrre – e documentare – storie. In questo capitolo, ne abbiamo raccolte 8 diverse, due per ogni scuola partner coinvolta nel progetto. Questa raccolta ha almeno tre obiettivi:

In primo luogo, vogliamo fornire buoni esempi pratici dell'applicazione dell'approccio narrativo. Il capitolo 3, quello metodologico, deve essere considerato incompleto senza leggere questo capitolo. Invece, leggere solo il capitolo 4 potrebbe essere riduttivo, ma anche un'esperienza in sé. Per questo motivo, pensiamo che gli insegnanti al primo approccio con il modello potrebbero iniziare a leggere questo capitolo per capire se il modello stesso è buono per loro. In secondo luogo, vorremmo mostrare un metodo per documentare le attività scolastiche basato sulla creazione di storie, vale a dire far vedere che la documentazione potrebbe essere organizzata utilizzando solo un registro narrativo, riducendo al massimo le affermazioni semantiche.

Infine, questa raccolta può fornire alcuni spunti da cui i lettori di questo libro potrebbero iniziare a implementare la loro prima esperienza completamente basata sull'approccio narrativo nella loro scuola.

Nella raccolta puoi trovare storie che coinvolgono bambini di età diverse, da 1 (o meno) a 6 anni, secondo quanto abbiamo spiegato nel capitolo precedente.

Ogni pratica è descritta come una storia, ma abbiamo messo in una colonna specifica molti riferimenti al nostro QUADRO metodologico (vedi capitolo 3 precedente). Naturalmente, questi riferimenti sono utili solo dopo aver letto il capitolo e, comunque, suggeriamo di leggere l'esperienza la prima volta senza dare un'occhiata alla lista dei riferimenti: prima, leggi la storia e poi studiala!

Si può notare che, coerentemente con l'approccio narrativo, non esiste un formato ben definito nel descrivere queste pratiche: certo, gli autori hanno cercato di rispettare alcuni suggerimenti di editing e regole generali che il gruppo di coordinamento ha fornito, ma vogliamo sottolineare le differenze tra le scuole coinvolte, non solo la loro diversa organizzazione, target e gestione, ma anche la diversa cultura a cui appartengono. Le quattro scuole coinvolte provengono da diverse parti d'Europa (Nord, Nordest, Centro-Ovest e Sud) e per questo possono dimostrare che l'Approccio Narrativo potrebbe essere applicato ovunque, come un approccio universale, in grado di rispettare e adattarsi a qualsiasi peculiarità.

Infine, se i lettori avranno la pazienza, dopo aver letto, di esaminare le note messe sulla colonna di destra, potranno apprezzare il fatto che ogni pratica enfatizza e si concentra su diverse parti del quadro metodologico dell'Approccio Narrativo descritto nel capitolo 3. Questo è normale, e se, idealmente, consideriamo insieme tutte e otto le pratiche, potremmo avere un panorama completo dell'Approccio Narrativo, in ogni dettaglio.



## Buona Pratica n.1

### DOVE STIAMO ANDANDO?

## UN PROGETTO NARRATIVO SU GIOCHI, VEICOLI, PICNIC E AVVENTURE NELLA VITA DI TUTTI I GIORNI

Buona pratica dalla scuola dell'infanzia di Bergsviken, situata nel quartiere di Bergsviken a Piteå- (Svezia). Alla scuola dell'infanzia, ci sono due classi con bambini di 3-5 anni, in totale 43 bambini. Dividiamo i bambini per età in diversi gruppi. Questa attività coinvolge un gruppo di bambini di tre anni, 12 bambini in tutto.

### 1. RICERCA DELLA CONSAPEVOLEZZA

Siamo stati attratti dal progetto NARRATE perché vogliamo provare ad adottare un approccio in cui partiamo dagli interessi e dai problemi dei bambini e vogliamo stabilire un modo consapevole di lavorare per supportare le narrazioni dei bambini stessi. In passato abbiamo lavorato per rafforzare il linguaggio dei bambini ma con un approccio più semantico.

Il concetto di approccio narrativo è nuovo per noi, ma è significativo e divertente affrontare questa sfida. Il nostro ambiente all'interno della scuola dell'infanzia non soddisfa certamente i requisiti per un ambiente ricco dal punto di vista estetico, ma abbiamo uno spazio condiviso dalle due classi. A lungo termine, il nostro obiettivo è che l'intera scuola materna funzioni con un approccio narrativo, dove tutte le parti del quadro metodologico per l'approccio narrativo e l'attitudine allo sviluppo siano fortemente coerenti con il nostro curriculum svedese per la scuola dell'infanzia. Il curriculum stabilisce che la scuola dell'infanzia funzioni fornendo una buona cura, un apprendimento vario e basato su una base democratica secondo cui tutte le persone hanno lo stesso valore. Perseguiamo anche una buona collaborazione con i genitori dei bambini, che dovrebbero sentirsi coinvolti nella loro educazione.

*"Tutti coloro che lavorano nella scuola dell'infanzia devono promuovere il rispetto per l'invulnerabilità della vita umana, la libertà e l'integrità dell'individuo, l'uguale valore di tutte le persone, l'uguaglianza tra uomini, ragazze e ragazzi, nonché la solidarietà tra le persone." (dal Curriculum svedese)*

Siamo due insegnanti, Caroline e Mari, che si occupano di un gruppo di bambini di tre anni. Ci sono 12 bambini di tre anni nel gruppo. Durante il mese di settembre, iniziamo ad osservare i bambini per vedere cosa piace loro fare e cosa interessa quando giocano. Ascoltiamo le loro conversazioni e prendiamo appunti.

Quando analizziamo le nostre osservazioni, notiamo che diversi bambini giocano con le macchinine e parlano delle loro esperienze quando hanno viaggiato su un'auto, un autobus, una barca e altri veicoli.

Chiediamo ai bambini come arrivano a scuola la mattina: la maggior parte viene in macchina e qualcuno in bicicletta. Un bambino ci dice: "di solito andiamo in macchina alla nostra baita, poi dobbiamo percorrere una strada sterrata!"

Tutte le famiglie del gruppo hanno una o più auto in casa.

### Come dobbiamo procedere con l'interesse dei bambini con il gioco basato su muovere insieme i veicoli giocattolo?

Pensiamo che i fattori scatenanti in questi giochi e nelle relative interazioni dei bambini siano il desiderio di immaginare di andare da qualche parte, inventare le cose al momento e che a loro piaccia mettere le cose nei contenitori. A loro piace anche costruire con materiali diversi. Pertanto, intendiamo offrire un rilancio sotto forma di allestimento di scatole di cartone nella stanza. Troviamo e forniamo loro una grande scatola di cartone dove possono entrare diversi bambini per giocarci.

### 2. ANDIAMO A PRENDERE L'AUTOBUS

"Guarderemo un film e allo stesso tempo giocheremo come se stessi andando da qualche parte", dice l'insegnante. I bambini e un insegnante si siedono nel palco; davanti a noi viene proiettato un film con un autobus che gira per una città. "Stiamo andando in Finlandia", dice Leah. Vic si siede davanti al palco e finge di guidare; Vic fa dei movimenti con le braccia come se tenesse un volante e sterzasse.

R1

LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

R3

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

AN e processi di apprendimento - Secondo il livello nazionale.

R3

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

R8

GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

R7

ESPLORARE I SIGNIFICATI

R5

ESSERE CONSAPEVOLI DEI "TRIGGER" (FATTORI SCATENANTI)

R6

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE



Diversi bambini muovono le braccia e a volte fanno rumori di motore con le loro voci. I bambini parlano poco, ma agiscono con il corpo e facendo rumore di motore.

"Dove stiamo andando?" chiese l'insegnante. "Andiamo a nuotare", dice Alice. Scendiamo dall'autobus e iniziamo a nuotare e sguazzare sul pavimento. Dopo un po' qualcuno vuole tornare a scuola, così tutti risalgono sull'autobus.

Quando stavamo "nuotando", un bambino ha visto peluche di animali dentro ad una cesta. Alice prende un animale, poi anche gli altri bambini raccolgono un animale. Agli animali è stato permesso di accompagnarci sull'autobus. Dopo un po' i bambini smettono di giocare e stanno per uscire dalla stanza. L'insegnante chiede ai bambini:

"Vuoi disegnare quando abbiamo preso l'autobus?". Diversi bambini disegnano una forma quadrata (come l'autobus). Il bambino disegna come l'autobus gira in tondo; dall'altro lato disegna un volante.

"Si guida con il volante", dice Luisa.

"Disegno anche un autobus", dice Leah, e sul foglio più piccolo disegna se stessa e l'insegnante.

Un'altra bambina guarda il disegno di Leah e trova l'ispirazione per disegnare. Disegna un autobus, poi realizza altri due piccoli disegni che incolla sul foglio più grande.



### Come è migliorata la mia storia professionale a questo punto della storia

È stato divertente giocare con i bambini; eravamo due insegnanti che hanno partecipato a questo. Abbiamo scelto di proiettare un film che mostri la prospettiva dall'interno di un autobus e ciò che si vede fuori dal finestrino dell'autobus.

All'inizio i bambini sono stati attenti; si sono seduti nei palchi e hanno guardato il film in modo piuttosto passivo. Dopo un po', i bambini iniziano a muovere il corpo durante il gioco e lo inclinano lateralmente mentre l'autobus gira. Gli eventi delle esperienze vissute dai bambini sono incorporati nel gioco; i bambini suggeriscono che l'autobus vada allo stabilimento balneare per nuotare. I bambini si imitano reciprocamente e quando qualcuno inizia a fare rumori di motore, diversi bambini iniziano a fare lo stesso.

Quando un bambino ha scoperto il cesto di animali peluche, i bambini hanno voluto portare gli animali sull'autobus. In questa sequenza di gioco piuttosto breve, noi insegnanti impariamo come i bambini imparano gli uni dagli altri, si ascoltano a vicenda, raccolgono suggerimenti e possono fondere le loro diverse esperienze in un contesto comune, un gioco coeso.

*"Capacità di creare e capacità di esprimere e comunicare esperienze, pensieri ed esperienze in diverse forme di espressione come l'immagine, la forma, il dramma, il movimento, il canto, la musica e la danza" (dal curriculum svedese).*

Noi insegnanti vogliamo dare ai bambini più opportunità di esprimersi attraverso diversi linguaggi estetici. Pensiamo che i bambini che disegnano, dipingono e costruiscono con materiali diversi possano migliorare la storia di guidare veicoli e viaggiare da qualche parte. Quali sono le caratteristiche di un veicolo?

Ruote, volante, cruscotto, rumore del motore, ma magari anche spazi per le valige, mappe, famiglia e animali domestici come passeggeri? Pensiamo che i bambini possano creare mini storie in immagini e forme che possono poi contribuire al gioco e all'interazione tra i bambini.

### 3.I BAMBINI DISEGNANO E DIPINGONO RUOTE

Vogliamo continuare a indagare se il funzionamento dei veicoli è interessante e potrebbe essere un fattore scatenante (trigger narrativo) per i bambini. Pertanto, suggeriamo ai bambini di dipingere contorni rotondi come una forma di ruota e di dipingere la ruota in diversi colori.



**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO QUELLA DEI BAMBINI

**R2**  
IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE: APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE

AN e processi di apprendimento - Secondo il livello nazionale.

**R8**  
GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

**R7**  
ESPLORARE I SIGNIFICATI



Facciamo una domanda ai bambini:  
 “Che tipo di ruote/pneumatici sono? Se può essere una gomma che rotola velocemente/se può essere invece traballante.

Su quale veicolo è la ruota?”

Forse i bambini inventano personaggi diversi per la loro ruota (speriamo che abbiano idee quando dipingono).

Un bambino dice: “La mia ruota è pericolosa e va a Stoccolma”. Un altro bambino dice: “ho fatto la ruota arcobaleno”.

Durante le attività dei bambini come questo compito di pittura, abbiamo imparato a fermarci ea rispettare le diverse strategie dei bambini. I bambini usano tecniche diverse, ci ha insegnato a guardare ogni bambino come un creatore unico della loro conoscenza e reattività ai diversi modi di esprimersi dei bambini.

Anche questi modi variano di volta in volta, un bambino non è mai lo stesso o fa le stesse cose, e noi cambiamo idea in diverse occasioni.

Abbiamo cercato di dare rilanci in diverse occasioni per continuare oltre i pensieri dei bambini sulle ruote, ma non erano così interessati. Forse il funzionamento e le diverse parti dei veicoli non sono abbastanza interessanti per i bambini? Abbiamo raccolto diverse ruote che i bambini possono esaminare e utilizzare nei giochi. Abbiamo guardato le immagini di strane ruote, ma i bambini non sembravano particolarmente interessati. Dal momento che non vogliamo fare pressioni sui bambini affinché seguano la strada che abbiamo predeterminato, abbandoniamo questa possibilità. Qui ci è stato ricordato che il nostro obiettivo è di lasciare che i bambini guidino le attività e che dovremmo camminare accanto ai bambini non stare davanti a loro per condurli verso un obiettivo determinato dagli adulti. L'apprendimento dovrebbe essere piacevole, non un dovere.

Allora, andiamo avanti con le storie quotidiane dei bambini.

Le insegnanti hanno affidato un compito alle famiglie dei bambini: lavoreranno con le storie quotidiane dei bambini, drammatizzando e giocando con esse.

#### 4. STORIE QUOTIDIANE DEI BAMBINI: COLLABORAZIONE CON I GENITORI

Come parte importante del coinvolgimento delle famiglie e della raccolta di esperienze di viaggi quotidiani, chiediamo a ciascuna famiglia di descrivere brevemente un viaggio regolare che hanno fatto insieme al loro bambino o alla loro bambina.

Un esempio di tale documentazione: un bambino ha accompagnato il padre al lavoro e gli è stato permesso di mangiare nella mensa del personale. Gli è stato anche permesso di guidare un trattore (suo padre lavora come macchinista).

Un altro bambino descrive come va in macchina con suo padre, comprano pasticcini e caffè e tornano a casa dalla nonna e le fanno una sorpresa. I bambini sono orgogliosi dei loro racconti e gli altri bambini ascoltano con interesse.

Quindi, i bambini e l'insegnante recitano la storia. L'insegnante ha preparato e inserito oggetti importanti che potrebbero far parte della storia. Qualcosa come, per esempio, pasticcini, un volante per guidare la macchina...

Il bambino di cui recitiamo la storia può avere un ruolo di primo piano, ma gli altri bambini lo possono sostituire e il gioco spesso contiene più eventi di quanti ne fossero inclusi nella storia originale.

#### 5. IL VIAGGIO AD ABBI- DABBI!

In questa occasione, era la storia di Leah che avremmo drammatizzato. Leah porta le foto relative ad un racconto che Leah e i suoi genitori hanno riferito alle insegnanti. Ci riuniamo sul pavimento, dove le insegnanti hanno radunato materiali vari, ma specifici, in modo da poter ricreare la storia di Leah.

I bambini si riuniscono sul pavimento e Mari mostra la storia quotidiana di Leah.



**R9**  
 AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI

**R3**  
 RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI

Come scegliere materiali e strutture di gioco

**R1**  
 LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI:

“Solo un momento ...”: l'importanza di prendersi una pausa di riflessione prima di agire, quando si insegna

**R2**  
 IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE: APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE

AN e relazione con le famiglie

**R7**  
 ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

**R6**  
 COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R9**  
 AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI

Come riorganizzare gli spazi scolastici

""Mostriamo la tua storia e sentiremo cos'è successo?"

Ora inizia la storia. Abbiamo portato una piccola barca di legno su cui possono salire diversi bambini. Proiettiamo anche un film che mostra il mare e le onde. È disponibile una borsa con giubbotti di salvataggio, un sacchetto di caramelle e un remo come strumento per il gioco.

I bambini sono ansiosi di indossare i giubbotti di salvataggio; cercano di soffiare i fischietti che sono infilati nei giubbotti. Poi salgono sulla barca e inizia l'avventura!

- Adesso sono caduto in acqua! Sono saltato giù dalla barca e mi sono sdraiato sul pavimento. Jane e Alice la aiutano a tornare a bordo.

"Dove stiamo andando?", chiede l'insegnante.

- Ad Abbi- Dabbi !

- Stiamo nuotando!

- Dobbiamo avere dei bracciali per nuotare. Facciamo finta di gonfiare i bracciali da nuoto su ogni braccio.

I bambini continuano a giocare finché non dobbiamo interrompere per uscire in cortile a giocare. La seconda classe di bambini dovrebbe entrare e lavorare nella stanza.

### Come è migliorata finora la mia storia professionale ()

In questa rappresentazione e nella storia della barca, ci rendiamo conto di quanto potere ci sia nelle storie dei bambini. Sebbene la maggior parte dei bambini non sia stata in mare in barca, possono condividere la storia di Leah e contribuire con idee tratte dalla loro vita.

Trovano punti di riferimento comuni, come la voglia di mangiare dolci, di fare il bagno e le loro esperienze di vita familiare. I bambini aggiungono emozione al gioco fingendo di cadere fuori bordo e che altri debbano aiutarli a salire di nuovo a bordo della barca.



*"L'interesse per storie, immagini e testi in diversi media, sia digitali che altri, nonché la loro capacità di utilizzare, interpretare, mettere in discussione e dialogare su questi" (curricolo svedese).*

Nell'esempio del gioco della barca, possiamo vedere che questo gioco ci aiuta a lavorare verso l'obiettivo del curricolo: i bambini ascoltano la storia di Leah e la condividono, e poi arricchiscono la sua storia con idee tratte dalle loro vite ed esperienze; i bambini imparano gli uni dagli altri.

Nel gioco, i bambini hanno l'opportunità di esprimersi verbalmente, attraverso gesti, immagini e oggetti. I bambini confrontano anche queste esperienze e imparano a rispettare le diverse opinioni reciprocamente.

### 6. COSTRUIAMO STRADE CON MATERIALI DIVERSI

Per diverse settimane abbiamo favorito contesti narrativi quotidiani dei bambini, a partire dalle loro storie spontanee. Durante le attività libere dei bambini abbiamo notato che ai bambini piace costruire strade. Hanno visto i bambini più grandi costruire strade con Kapla (gioco di costruzioni fatto da blocchetti di legno - n.d.c.) e hanno iniziato a costruire strade con blocchi di legno grandi e piccoli. Pertanto, vogliamo provare ad arricchire il materiale di costruzione con pezzi di cartone, carta e nastro adesivo. Siamo curiosi di sapere che tipo di storie inventeranno i bambini costruendo percorsi.

Dove sono le strade e dove vanno le macchine? Sarà interessante osservare se gli eventi delle storie quotidiane dei bambini verranno ricreati in questo contesto. Il materiale viene lasciato stabile nello stesso spazio della classe, in modo che i bambini possano continuare il gioco quando vogliono. Sarà anche possibile per tutti i bambini del gruppo essere ispirati e continuare i progetti della costruzione di strade.

I bambini hanno iniziato a stendere pezzi di cartone, velocemente. Hanno iniziato a mettere recinzioni su entrambi i lati della fila dei pezzi di cartone. Alice e Jamie tracciano una linea retta.

Jamie inizia a stendere pezzi di cartone e a mettere blocchetti di legno in piedi su ciascuno.

-Faccio la mia casa

Quindi Alice o Jamie raccolgono molte macchinine e le mettono intorno delle recinzioni.

- Abbiamo fatto un garage.  
- È dove vivo, è casa mia. "

Eric e Noah per lo più non sono così interessati a costruire strade. Noah guida automobili sugli scaffali e sul setting per le costruzioni e raccoglie materiali.



R7

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

R1

LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

*I bambini possono immaginare mondi possibili, non solo quelli reali.*

AN e processi di apprendimento - Secondo il livello nazionale.

R6

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

Imparare ad imparare : una delle competenze chiave per la vita dell'UE.

R5

ESSERE CONSAPEVOLI DEI "TRIGGER"

How to choose material and toys (DIDACTIC TOOLS)

R7

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

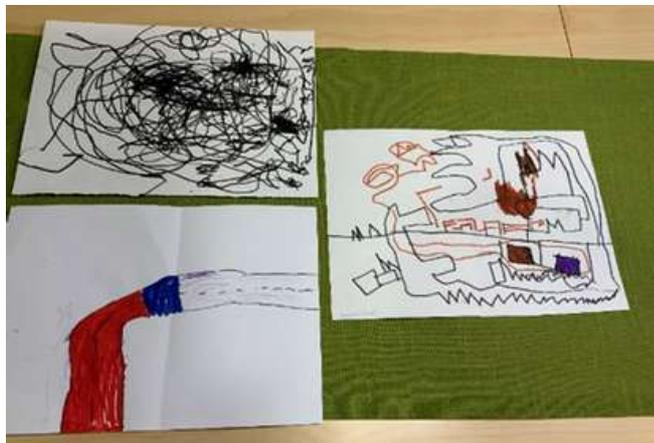
Come organizzare un'ambientazione scolastica narrativa (LOCALI SCUOLA)



## Come è migliorata finora la mia storia professionale (R1: la storia dell'insegnante dentro la storia dei bambini)

Quando noi insegnanti guardiamo la documentazione che abbiamo raccolto, pensiamo di poter arricchire il luogo con prodotti di letteratura infantile che tratta di veicoli, strade e traffico.

I libri possono aiutare i bambini a inventare nuovi eventi che arricchiscono il gioco narrativo, producendo eccitazione, situazioni di risoluzione dei problemi e nuovi personaggi. Pensiamo anche di dover arricchire l'ambiente con materiali da costruzione, figure per il gioco delle costruzioni, mattoncini Duplo o altro.



Forse un pezzo di stoffa blu può simboleggiare l'acqua? Introduciamo questo elemento perché i disegni dei bambini sembrano suggerire che pensano a strade in prossimità di distese d'acqua.

Continuiamo a suggerire ai bambini di disegnare dopo e di raccontarci come hanno giocato.

Alice e Jamie disegnano percorsi dove ci saranno strade che girano intorno, in circolo a forma di spirale. Disegnano e descrivono intorno alle strade dove ci sono case, una piscina e uno scivolo d'acqua.

Sembra che l'acqua sia un elemento sempre più importante per queste storie: è legata al suo uso quotidiano, ma anche alla prossimità della spiaggia, dove ci sono stabilimenti balneari e piscine, che sono spesso mete popolari quando i bambini giocano a guidare una macchinina.

## 7. CASE, FAMIGLIE E VITA DOMESTICA

Continuiamo a sviluppare l'angolo delle costruzioni con materiali diversi, in modo che i bambini possano costruire strade; abbiamo portato delle strisce di tappetini che i bambini usano per creare le strade. Le case sono un interesse comune per i bambini, si raccontano l'un l'altro com'è fatta la loro casa e chi ci abita.

Molte conversazioni tra i bambini riguardano l'aspetto della loro famiglia e cosa fanno con i loro genitori e fratelli.

Ciò che maggiormente interessa ai bambini sembra essere l'obiettivo del viaggio: a volte le auto vanno in spiaggia, a volte guidano fino al negozio o vanno a trovare un amico.

L'insegnante chiede:

"Dove vai di solito quando esci in macchina?"

-- Di solito andiamo allo stabilimento balneare.

-- Andiamo dalla nonna e dal nonno.

-- Di solito andiamo a casa mia.

I bambini che partecipano a questa attività narrativa si dividono in coppie. Sam e Alice costruiscono uno stabilimento balneare di mattoni. Leah e Max costruiscono ciascuno una casa e poi guidano la macchina e si visitano a vicenda.



Il fattore scatenante (trigger) può certamente essere diverso per i singoli bambini, ma in retrospettiva, noi insegnanti pensiamo che siano di due tipi: la gioia di progettare e creare per alcuni bambini; per qualcun altro sia l'interazione sociale nel gioco.

Ma soprattutto il pensiero di essere in viaggio da qualche parte e pensare a cosa sia la sua destinazione unisce senz'altro il gruppo in un'idea comune.

Ai bambini piace fantasticare, immaginare luoghi che vorrebbero visitare, sia luoghi che conoscono e di cui hanno esperienza, sia alcune fantasie su luoghi sconosciuti (reali o fittizi), quindi più emozionanti. Stanno guidando le macchinine verso i vulcani, dove c'è la lava a cui devi stare attento.

**R4**  
REALIZZARE UN'APPROPRIATA DOCUMENTAZIONE

**R10**  
USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN

Come scegliere materiali e strutture di gioco

NA e produzione narrativa: autoproduzione per bambini

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

AN e relazione con le famiglie

**R7**  
ESPLORARE I SIGNIFICATI

**R8**  
GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

AN e benessere relazionale a scuola

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE



I bambini raccolgono personaggi dall'angolo Lego e diverse auto con rimorchio. Ora inizia una storia su come i personaggi che simboleggiano i bambini stessi, sono in viaggio con le loro macchine. Hanno caricato i vagoni di cibo e vestiti e stanno partendo per un viaggio. Vanno lontano dai vulcani.

- Aiuto, sto guidando nella lava!
- Fa davvero caldo!

Dopo che i bambini hanno giocato e narrato con le macchinine e guidato per le strade che hanno costruito, chiediamo loro se vogliono disegnare la loro casa. La maggior parte dei bambini vuole farlo.

Pensiamo che sia una buona opportunità per noi poter ascoltare le storie dei bambini e una buona opportunità per i bambini di ascoltare le storie degli altri sulle loro case e famiglie. La richiesta rispetta la narrazione dei bambini, perché le strade sono create in un contesto con le loro case e le loro famiglie.

I bambini hanno disegnato le loro case e insieme possono parlare dei loro disegni.

Pensiamo di dover fare un rilancio dando ai bambini la possibilità di costruire casette in un materiale più durevole, come piccole scatole di cartone da dipingere e decorare.

Possiamo anche vedere se i bambini vogliono creare percorsi con strisce di carta colorata che possono fissare sul pavimento. Noi insegnanti faremo ipotesi, in base ai colori, se possono simboleggiare lava, fuoco e acqua.

Dalla biblioteca prenderemo in prestito libri che parlano di luoghi comunitari e di come le strade e le case fanno parte di un paesaggio urbano. Crediamo che i libri e le immagini possano ispirare e aiutare i bambini a inventare ancora più contenuti e arricchire il gioco narrativo.



Continueremo ad osservare il gioco dei bambini per poterne seguire i pensieri e gli interessi. Possiamo davvero vedere che il gioco è uno strumento per creare storie al momento, sono create dalla curiosità e dalle esperienze e sono totalmente orientate dalle scelte autonome dei bambini. Lavorando a questo progetto con un approccio narrativo, ci siamo resi conto di come le storie nascano e si sviluppino costantemente nei giochi, nelle immagini, nei movimenti e nelle costruzioni dei bambini. Abbiamo anche imparato quanto sia importante sviluppare e fornire una ricca varietà di materiali.

Lo scenario si completa di nuovi dettagli, grazie al materiale fornito, e le case diventano attributi importanti come supporto per la narrazione.

- Vivo in questa casa
- E ho vissuto qui
- Poi potremmo visitarci a vicenda.

I bambini ci chiedono di conservare il materiale e lo scenario così com'è, perché intendono continuare a giocare dopo pranzo. Abbiamo imparato a rispettare il lavoro in corso dei bambini e a mostrare sensibilità ai processi creativi dei bambini. Noi insegnanti dobbiamo trattenere la nostra propensione alla pulizia per soddisfare il nostro desiderio di stanze ordinate. Nell'approccio narrativo le necessarie transizioni tra le diverse routine non devono implicare il riordino degli spazi tra una e l'altra; il rispetto delle narrazioni in corso deve però essere basata sulla consapevolezza che ciò che i bambini stanno facendo non è arrivato ad un punto conclusivo, anche se devono interrompere le loro esplorazioni e discussioni creative.

## 8. I SORPRENDENTI RISULTATI DI QUESTO PROGETTO:

### La lingua scritta

Nel progetto, i bambini hanno avuto molte occasioni di incontrare la lingua scritta. In parte quando "leggono" i libri che abbiamo loro fornito, ma anche quando i bambini si esercitano e provano a scrivere le proprie parole. Vediamo che il loro interesse per la parola scritta è aumentato, grazie a questo diverso approccio alla narrazione.

**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI

AN e benessere relazionale a scuola

**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

**R9**

AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI

**R10**

USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN

**R3**

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

**R6**

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

How to arrange a narrative school-life (school TIME)

AN e processi di apprendimento - Secondo il livello nazionale.



## Il rapporto con le famiglie

Nelle conversazioni con i genitori, emerge che i loro figli hanno parlato molto di alcune parti di questo progetto narrativo a casa. I genitori sono stati coinvolti nel contribuire con loro opinioni e questo coinvolgimento è stato molto apprezzato. I genitori pensano che sia stato divertente e significativo partecipare e contribuire con materiale portato da casa che è poi stato utilizzato per arricchire le storie/ giochi comuni dei bambini.

## Bambini come creatori e inventori

Abbiamo visto un grande valore nel permettere ai bambini di utilizzare materiale da luoghi diversi (sia della scuola, che dalle loro case), per sviluppare la narrazione e i giochi che hanno preso così interesse in loro. Noi insegnanti, abbiamo acquisito un maggiore rispetto per le narrazioni spontanee dei bambini e siamo più sensibili a ciò di cui i bambini hanno bisogno per svilupparsi ulteriormente secondo la propria identità, utilizzando come principale approccio il gioco narrativo condiviso.

Uno sviluppo professionale per noi insegnanti attraverso questo progetto è stata la comprensione di quanto sia importante che i bambini abbiano l'opportunità di esprimere le loro storie in diversi linguaggi e utilizzando materiali diversi. In questo progetto sui veicoli e la vita quotidiana, il gioco narrativo è stato un'importante forma di espressione così come la capacità di creare, disegnare, dipingere e costruire.

Abbiamo imparato che è importante rendere l'ambiente scolastico strutturato e accessibile per diverse esperienze narrative. Siamo anche diventati più bravi a guardare con interesse e meraviglia le storie che i bambini portano avanti autonomamente per lungo tempo. Vogliamo continuare a seguire le storie che vengono create e ricreate di volta in volta dai bambini che frequentano la nostra scuola.



AN e apprendimento secondo il livello europeo  
Competenze chiave per la vita e primo curriculum educativo



LA STORIA DELL'INSEGNANTE  
DENTRO LA STORIA DEI  
BAMBINI



IMPARARE E INSEGNARE  
SONO UN PIACERE, NON UN  
DOVERE: APPROCCIO  
ESTETICO IN EDUCAZIONE



## Buona Pratica n.2

### TUTTE LE LUCI DELLA NOSTRA CASA

Buona pratica del nido Elmer in de Stad, situato nel centro di Bruxelles (Belgio). È frequentato da bambini dai 3 mesi ai 2,5 anni. I bambini che hanno partecipato a questa attività hanno dai 3 mesi ai 2,5 anni.

Punti di Maggiore attenzione:

- Gli insegnanti e il pedagogista esaminano più a fondo il Decalogo sull'Approccio Narrativo, cercando di trovare i fattori scatenanti (trigger) che orientano la narrazione nei bambini
- Osservare e documentare: come? Approccio a mosaico.

#### 1.FASCINATION OF LIGHTS: WHERE THE STORY STARTED

Phil, Miro e Nortso sono seduti per terra. Marije, l'insegnante, ha delle luci a forma di fantasma e le posa sul pavimento. Sono accese e hanno molti colori diversi.

Phil prende una luce e se la porta alla bocca. Mirò è molto affascinato dalle luci.

La gira e rigira. Guarda l'unico colore che continua a cambiare. E poi prende un'altra luce sdraiata sul pavimento. Nortso sta esplorando gli oggettini con la bocca.



*Marije ha detto alla mamma di Miro che dice sempre "lampa". La madre l'ha informata che nella sua lingua madre significa lampada o luce. È sempre molto affascinato dalle luci e si guarda sempre intorno per vedere le luci.*

**R5**

ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)

**R6**

CONSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

Il giorno dopo, Marije prepara la scatola luminosa con forme di plastica colorate. Mirò sta molto attento alla scatola luminosa e mette le forme di plastica sopra la scatola. Marije gli chiede "dov'è la lampada?" e Mirò guarda sul soffitto, seguendo la luce.

**R9**

AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI



E poi guarda la scatola luminosa. Guarda Marije: Ha capito che c'è luce in due posti diversi nella stanza.



**R3**

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI



Un altro giorno, Marije ha portato delle luci da casa. È una corda con delle sfere luminose. Insieme ai colleghi, l'insegnante decide di mettere alle luci una tenda. I suoi colleghi vanno a cercare la tenda. Nel frattempo oscura la stanza e raccoglie altre luci.

Miro era in giardino e Marije prende le palle luminose dalla stanza, giusto per controllarle e assicurarsi che sia tutto pronto. Ma Miro la vede e gattona velocissimo e super entusiasta nella stanza, per vedere le luci.

Viene da Marije e guarda le luci pieno di ammirazione. Guarda Marije come se verificare se ha il permesso di toccarle.

Marije gli dice che può. Prende le palle nelle sue piccole mani, una per una. E poi prende il cavo intero e lo scuote. Comincia a sperimentarlo e gioca a lungo con le luci.

**R5**

BEING AWARE OF THE TRIGGER(S)

**R6**

CONSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R3**

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI





Anche Phil è venuto a giocare ma è stato solo pochi minuti. Ha appena toccato le luci e poi se n'è andato. Sebastian, invece, le ha esplorate con la bocca.

Quando il cibo è arrivato nel gruppo, Mirò ha lasciato le luci ed è andato in cucina.

**R6**

**COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE**

*Esperienza di Marije: Le attività che ora svolgo con i bambini sono diverse rispetto a prima. Sono più interessato all'obiettivo (seguire gli interessi dei bambini). Ex. Se riusciamo a scoprire un interesse particolare (anche se molto piccolo), possiamo trattarlo da diverse prospettive. Ex. dalla mia conversazione con la mamma di Milo emerge il suo interesse per le lampade ("credevo che dicesse papà con la parola "lampa" nella sua lingua, ma la mamma mi ha detto che era una lampada e quella luce lo affascinava). Ci siamo divertiti un mondo conversazione su questo, la madre ha pensato che fosse speciale scoprire che conoscevo così bene suo figlio e che facevo qualcosa di più che prendermene cura.*

*Adesso quando scelgo un tema per un'attività (o meglio un "trigger" per iniziare la giornata) cerco di farlo in base agli interessi dei bambini. Da lì seguirò quello che sta facendo il bambino.*

**R1**

**THE TEACHER'S STORY INSIDE THE CHILDREN'S ONE**

In una delle settimane successive alle attività sulle luci, Marije era nel gruppo a giocare sul tappeto. All'improvviso sente Milo che chiacchiera da solo, quindi dice a Vince: "Hai sentito, Vince, Milo è sveglio". "Andiamo a tirarlo fuori dal letto?" Va in camera da letto con Vince e all'improvviso pensa che la luce sarebbe carina per Milo e quindi accende la luce (cosa che normalmente non fa mai).

Milo era davvero felice e sorpreso e subito ha cercato la fonte di luce. Vince e Marije hanno spento e riacceso la luce ancora un paio di volte. È stato così bello vedere i bambini godersi questa esperienza



**R3**

**RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI**

*Marije: Ora trasformo i compiti e le preoccupazioni quotidiane in mini-attività. Questo dà ai bambini l'opportunità di osservare e scoprire tutto il giorno. I loro interessi vengono affrontati molto più rapidamente. Non c'è più un focus su 1 grande e ben preparato/elaborato.*

**R5**

**ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)**

**R1**

**LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI**

## 2. SPERIMENTARE CON DIVERSI TRIGGER



Ilda, l'insegnante, inizia con il gioco libero nel gruppo dei bambini. Presenta animali giocattolo di plastica in una scatola sul pavimento. Prima scuote la scatola e chiede ai bambini "Cos'è questo?", "Venite a dare un'occhiata?".

I bambini si siedono intorno alla scatola. Guardano gli animali e ne scelgono alcuni. Osservano e se li portano alla bocca, poi se li passano l'un l'altro.

Nortso è particolarmente interessato alla scatola, che è decorata con immagini di animali. I bambini scoprono che si tratta di immagini adesiva. Nortso inizia a giocherellare con il dito sulle foto. Li strappa via. Poi vuole rimetterle. Lo fa molte volte.

**R7**

**ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI**

**R3**

**RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI**



La volta successiva Ilda consegna di nuovo delle foto ai bambini; questa volta sono immagini delle loro stesse facce (plastificate). Tra quelle foto sono state mescolate anche semplici ritagli di giornale. Tutto è posto in una scatola sul pavimento.

I bambini prendono le immagini e vogliono incollarle da qualche altra parte. Si passano le foto e cercano di "incollarle" al muro, ma non ci riescono, cadono.

Nortso scopre la differenza tra le foto laminate e i ritagli di giornale.

I ritagli di giornale sono morbidi al tatto e si strappano facilmente, puoi anche accartocciarli. Guardano molto da vicino e osservano le immagini del giornale.

Così i bambini orientano decisamente la loro attenzione sui giornali. I giornali sono sul pavimento. Nortso guarda da vicino e comincia ad accartocciarsi.

Lars usa tutta la sua forza e trasforma un giornale in una palla (continua a spingere e accartocciare finché il giornale non è ben rotondo).

Nortso lo vede e ora fa anche questo; si mette in bocca una pallina accartocciata, se la mette in testa.

*La mamma ci dice che alla sorella maggiore di Nortso piace giocare con le palle a casa.*

*Nortso gioca facilmente con sua sorella e poi imita ciò che sta facendo sua sorella.*

*Hanno un pallone da basket e anche un anello da basket nel cortile.*

Al nido abbiamo solo palline piccole, quindi mostriamo a Nortso la piscina piena di palline e lei può giocarci dentro. Ilda le dà anche altre palline più piccole di materiali e colori diversi.



Di nuovo c'è un cestino con ritagli di giornali. Nortso assaggia le palle e palpa i giornali. Mette tutto nel cestino. Si mette in testa il cestino (vuoto). Svuota e riempie il cestino.

Il giorno dopo Ilda offre un cestino con palline, ma anche giornali e animali e una scatola "sensibile" vuota con sopra immagini di animali. Questa volta Ilda è sorpresa di scoprire che Nortso non riempie e svuota più, ma stacca di nuovo immagini del scatola e le attacca più volte.

**R9**

DISPORRE DI UNA SERIE DI UTILI STRUMENTI METODOLOGICI (E TRUCCHI)

**R3**

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

NA e processi di

**R5**

ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)

**R3**

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

Attività di rilancio

**R6**

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE



### 3. SCATOLA LUMINOSA NELLA STANZA

Amy gioca con la scatola luminosa durante il gioco libero. Ci mette sopra i blocchi di plastica trasparente.

Quindi mette i blocchi uno sopra l'altro. Si dedica con passione ad impilare.

Quindi la volta successiva Ilda le regala diversi tipi di blocchi, di plastica, ma anche di legno. Amy sente davvero la differenza tra i diversi materiali. Sono presenti anche alcune spugne (anche rettangolari e a forma di blocco); Amy sente che sono "diversi".... Cerca anche di metterli insieme. Li mette fianco a fianco. Se li mette in testa e li passa agli altri bambini. Poi ne prende uno in mano e lo strofina sul pavimento. Sta pulendo? Vuole sentire il suono? La guida come una macchinina?



**R9**

AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI

**R3**

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

*Ilda asks the mom if Amy knows sponges from home. The mother says that after eating together they also clean up together at home. Amy may then wipe and clean the table with the sponge.*

NA and relations with families



Ora Ilda dà ad Amy un foglio di carta con vernice per poster versata sopra e due spugne. Amy sparge la vernice sulla carta. La vernice finisce anche sul pavimento. Ilda porge salviette bagnate e Amy inizia immediatamente a pulire il pavimento e ad asciugare la vernice.

**R5**

BEING AWARE OF THE TRIGGER(S)

**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

Ad Amy viene offerto il piccolo carrello giocattolo delle pulizie. Osserva e vede cosa c'è dentro. Prende una salvietta e inizia a "spolverare" lei stessa il carrello, infilando lo straccio in ogni angolo e fessura e strofinandolo. Poi prende una salvietta e ci mette dentro la mano; ora inizia a strofinare con essa la finestra.

**R6**

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

### 4. ACCESOU

Alla fine di marzo c'è il passaggio di classe tra le insegnanti e c'è anche il passaggio tra i bambini. Molti bambini vanno nella classe di sopra nel gruppo dei bambini più grandi. Norso è uno di questi. Quindi in questo momento, nella classe al piano di sotto, si è riunito un gruppo completamente nuovo di bambini e una nuova composizione di insegnanti.

Gli insegnanti discutono insieme e decidono che vorrebbero concentrarsi solo su uno o due bambini. Notano che nel grande gruppo dei bambini è molto difficile osservare da vicino un bambino specifico se è nel gruppo completo. Vedono meglio i piccoli segnali se hanno un'osservazione più ravvicinata. Quindi ogni insegnante sceglie un bambino su cui concentrarsi.

Leticia ha scelto di osservare Eugenie. È una delle più grandi nel gruppo dei bambini. Comincia ad essere un po' più indipendente. E Leticia la sta aiutando a mangiare da sola. C'è stato un giorno in cui Eugenie stava mangiando da sola, ma dopo aver mangiato, si strofinava il cibo sul corpo e ci giocava intensamente. Così Leticia ha deciso di darle dei piatti, delle posate, una tazza e del riso. Voleva vedere la reazione quando vedeva i materiali fuori dall'angolo pranzo.

**R2**

IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE: APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE

**R5**

ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)



Eugenie iniziò a gattonare risoluta verso il riso. Ne fu attratta e iniziò a sentirlo e a metterselo tra le mani. Ha riempito una tazza di riso e poi ha iniziato a portarselo alla bocca. Si è comportata come se lo stesse bevendo. Leticia continuava a osservare cosa stava facendo e l'ha vista prendere un piatto e riempirlo di riso. Con il cucchiaino ha cominciato a mangiare. Quando ha finito, ha posato tutto. Ha preso una tazza vuota e ci ha messo dentro le mani. Ha cominciato a giocarci

Da lì Leticia ha deciso di passare a un trigger successivo. Ha dato un po' di frutta e verdura fresca, alcuni frutti giocattolo e alcuni utensili da cucina. Ha notato che Eugenie era interessata anche alla frutta e alla verdura, ma solo se erano nelle tazze.

Li ha messe insieme. Uno nell'altro. E poi ha giocato di nuovo con le mani in una delle coppe. Ha preso di nuovo un'altra tazza e stava bevendo di nuovo dalla tazza. Proprio come ha fatto la prima volta con il riso.



**R3**  
RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

NA and learning processes



In precedenza, Leticia aveva proposto anche un'attività con la scatola luminosa. Ha notato che tutti i bambini erano molto interessati e hanno giocato molto intensamente. Così Leticia ha deciso di prendere la scatola luminosa e combinarla con l'attività sul cibo e le tazze. Ha anche messo delle spugne extra e c'erano i normali blocchi colorati della scatola luminosa.

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)

**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI

Eugenie ha preso due tazze e le ha messe sulla scatola luminosa. Ha anche messo i blocchi sulla scatola luminosa. E poi è andato a sedersi nel mezzo. Ci ha giocato per molto tempo. Quando ha finito, ha svuotato tutto dalla scatola dei giocattoli e se l'è messa in testa.



**R3**  
RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

AN e processi di apprendimento

Leticia: È un modo per lavorare in modo molto più ampio con i bambini – lascio che siano i bambini a scegliere come affrontare le cose (usare la propria immaginazione). Offro qualcosa e osservo cosa ne faranno. Mi baso su quella scelta. Più lo dirigo in un certo modo, più velocemente l'attività si interrompe e meno viene utilizzata la loro immaginazione.

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

Quando Leticia ha parlato con la mamma di Eugenie, ha sentito che Eugenie gioca a casa con cucchiaino e forchette. Le piacciono i materiali veri. Le piace mangiare e ci può giocare per un po'. Ha una sorella a cui piace anche giocare con gli utensili della cucina. Leticia ha fatto una panoramica della storia narrativa di Eugenie e l'ha appesa alla finestra del suo gruppo. Quando arrivò il padre di Eugenie, era molto interessato e stupito. Ha trovato bello vedere la storia di sua figlia.

**R4**  
REALIZZARE UN'APPROPRIATA DOCUMENTAZIONE

AN e relazione con le famiglie



## Buona Pratica n.3

### PASTICCERIA Le nostre ricette

Buona pratica della scuola dell'infanzia Tallinna Meelespea situato nel quartiere di Haabersti a Tallinn (Estonia). È frequentato da 270 bambini da 1,6 a 7 anni. I bambini che hanno partecipato a questa attività hanno dai 6 ai 7 anni

#### 1. INTRODUZIONE E RICERCA DEL TRIGGER

L'episodio scatenante (trigger) è stato notato per la prima volta in estate, quando i bambini stavano preparando torte di fango, splendidamente decorate con sabbia e acqua. Trascorriamo la maggior parte dell'estate all'aperto, più tempo possibile. Da lì è stato davvero facile vedere cosa ha catturato l'attenzione dei bambini. Dato che l'altro giorno pioveva, i bambini stavano raccogliendo l'acqua da ogni pozzanghera che potevano trovare e portavano l'acqua nella sabbiera. Quindi è iniziata la parte divertente: mescolare l'acqua con la sabbia e fare torte di fango. Uno dei bambini è corso verso l'insegnante e ha chiesto "Qual è il tuo cibo preferito?"

E da lì in poi è iniziato il dialogo su cibi diversi e i bambini hanno cercato di imitare l'effettiva preparazione del cibo con oggetti che erano a portata di mano. Anche uno degli angoli interni più popolari della nostra classe è l'"angolo cottura", dove i bambini preparano i pasti per gli insegnanti e per sé stessi. Lì a loro piace indossare un grembiule e un cappello da cuoco. Nella nostra classe, ogni bambino può essere "aiutante" dell'insegnante per un giorno. Questo tipo di ruolo dà al bambino un senso di potere, la possibilità di svolgere un ruolo importante.

I bambini più piccoli tendono ad essere egocentrici, il che significa che i bambini piccoli non sono ancora in grado di assumere la prospettiva degli altri; solitamente, il bambino pensa che tutti vedano, pensino e sentano proprio come loro. Quindi, con questo tipo di incarico, possiamo aiutare i bambini a sviluppare abilità sociali per tutta la vita, la capacità di mettersi nei panni degli altri e dei loro bisogni.



**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE  
DENTRO LA STORIA DEI  
BAMBINI

**R2**  
IMPARARE E INSEGNARE  
SONO UN PIACERE, NON UN  
DOVERE: APPROCCIO  
ESTETICO IN EDUCAZIONE

AN e processi di  
apprendimento



Gli incarichi vengono ruotati regolarmente e i bambini possono imparare ogni lavoro disponibile in classe. Possono apparecchiare la tavola per il pranzo, servire da mangiare, portare il cibo dalla cucina, ecc. A loro piace imparare ogni lavoro, sia esso grande o piccolo, gli piace essere coinvolti. Inoltre, stanno imparando ad aspettare il proprio turno. Questa è un'altra abilità sociale: l'autocontrollo.

#### 2. SVILUPPO DEL PROGETTO

Per stimolare ulteriormente l'interesse dei bambini per la cucina, l'insegnante ha proposto di preparare una torta. Il primo passo è stato iniziare a ricercare quali ingredienti abbiamo bisogno per cucinare una torta da zero.

AN e processi di  
apprendimento

Rilanciare l'attività narrativa  
**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI  
CREATIVI SU DIVERSI  
LINGUAGGI

Per questo, un'insegnante ha messo sul tavolo alcuni oggetti che potessero funzionare da trigger (bilancia, rotella per pizza, ciotola con la farina, misurino, mattarello, spezie diverse ecc.).



Per questo, un'insegnante ha messo sul tavolo alcuni oggetti che potessero funzionare da trigger (bilancia, rotella per pizza, ciotola con la farina, misurino, mattarello, spezie diverse ecc.). I bambini erano molto interessati agli strumenti sul tavolo e hanno subito voluto vederli più da vicino. Alcuni bambini sapevano già esattamente qual è lo scopo di alcuni strumenti nella preparazione del cibo. Ad esempio, un bambino ha preso in mano un tagliapizza e ha detto che suo padre usava esattamente lo stesso a casa per tagliare a fette la sua pizza. Da lì in poi ogni strumento sul tavolo ha avuto una storia a sé stante.

Dopo esserci assicurati quale strumento fa cosa, abbiamo iniziato a parlare di come fare una torta di mele. Abbiamo guardato video, guardato le ricette, discusso di cosa dovremmo fare prima e parlato di ogni passaggio che deve essere fatto prima che la torta sia pronta per essere mangiata. Abbiamo sfogliato alcuni dei libri di cucina che avevamo a portata di mano e subito i bambini hanno notato il cibo che avrebbero voluto mangiare o preparare e quali ricette che invece non sembravano così appetitose.

Dopo aver condiviso i loro pensieri, abbiamo iniziato il corso di cucina. I bambini hanno seguito la ricetta, misurato lo zucchero e la farina con una bilancia da cucina, tagliato a pezzetti le mele e utilizzato lo sbattitore. Successivamente, avrebbero potuto mangiare la loro torta di mele appena sfornata. Poiché tutti hanno apprezzato l'intero processo e il feedback sia dei genitori che dei bambini è stato davvero positivo, gli insegnanti hanno proposto di tenere un corso di cucina una volta al mese.

Durante l'attività, i bambini spesso fanno commenti su argomenti familiari (cosa hanno cucinato in precedenza, cosa gli piace/non piace mangiare, se hanno la mamma lavora come fornaia, ecc.). Mentre sfogliava i libri di cucina, una bambina ha notato che c'erano dei pasticcini che sua madre le aveva preparato giorni prima. Man mano che la sua storia andava avanti, tutti hanno appreso che sua madre lavora davvero in un bar e vende dolci da forno come lavoro a tempo pieno.



I bambini erano entusiasti dell'idea di avere un proprio libro di cucina, quindi abbiamo dato loro la libertà creativa e gli strumenti necessari in modo che potessero usare la loro creatività per realizzare il loro libro. È stato interessante osservare come ogni bambino avesse un'idea diversa di come dovrebbe essere un libro o di come dovrebbe apparire. Alcuni dei bambini hanno deciso di aggiungere solo i cibi che preferiscono, alcuni hanno voluto disegnare le immagini e altri hanno deciso di ritagliare le ricette preferite da una rivista e aggiungere i loro pensieri alle illustrazioni.

**R5**  
**ESSERE CONSAPEVOLI DEI**  
**FATTORI SCATENANTI**  
**(TRIGGER)**

Come  
 riorganizzare gli  
 spazi scolastici

AN e processi di  
 apprendimento

**R4**  
**REALIZZARE UN'APPROPRIATA**  
**DOCUMENTAZIONE**

Come scegliere  
 materiali e  
 strutture di gioco

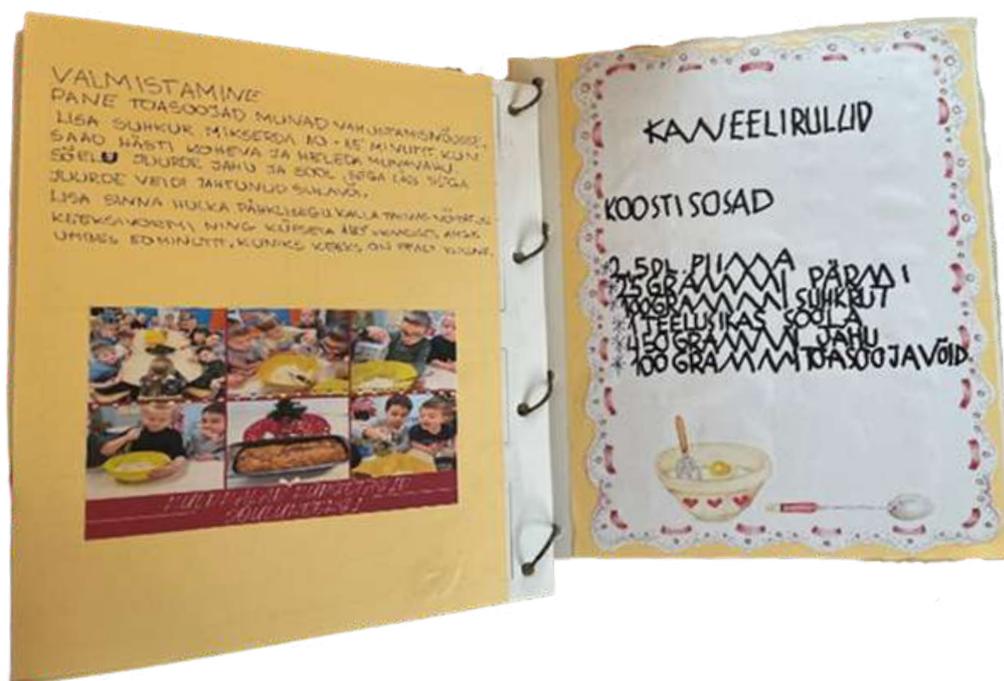
**R3**  
**RISPETTARE LE NARRAZIONI**  
**DEI BAMBINI**





L'insegnante ha documentato la storia del bambino e ha aggiunto la sua narrazione al ricettario. Ogni libro aveva la sua storia e la sua idea. Un libro parlava di cibi diversi: dolci e salati, sani e meno sani, cose che al bambino piaceva mangiare, e in un'altra pagina c'erano cibi che al bambino non piacevano. Un bambino ha deciso di disegnare sé stesso su ogni pagina e aggiungere il cibo che gli piaceva mangiare o preparare.

L'idea originale era quella di creare un libro di cucina, ma alla fine ogni bambino ha trovato una sua specifica strada nella realizzazione del prodotto. I bambini hanno usato la loro immaginazione e creatività e hanno condiviso le loro simpatie e antipatie con i loro amici e insegnanti. Quando hanno finito con i libri è stata una buona opportunità per noi poter ascoltare le loro storie. Questo è stato il prodotto finale dei nostri corsi di cucina. Il nostro ricettario.



AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI



REALIZZARE UN'APPROPRIATA DOCUMENTAZIONE

### 3. COINVOLGIMENTO E FEEDBACK DEI GENITORI

Dopo la prima lezione di pasticceria, i genitori erano entusiasti di questo nuovo sviluppo e hanno iniziato a portare a scuola mele e altri materiali da cucina. I genitori hanno condiviso le loro storie personali con le insegnanti, come, ad esempio, un bambino che è tornato a casa da scuola e ha deciso di fare dei pancake con ogni ingrediente possibile.

Dato che cucinavamo abbastanza spesso, i bambini hanno portato il loro nuovo interesse anche a casa. I genitori hanno condiviso con noi alcune delle foto che hanno scattato a casa e hanno persino portato alcune delle prelibatezze da forno a scuola. Hanno detto che i bambini erano così ispirati dopo i nostri primi corsi di cucina che volevano immediatamente provare quelle nuove abilità a casa. Alcuni dei genitori sono rimasti davvero sorpresi dal fatto che il loro bambino abbia effettivamente mangiato quello che avevamo preparato in classe perché a casa il bambino non avrebbe nemmeno provato quel tipo di pasticcini. Una madre ha sottolineato che a suo figlio piaceva più il processo che il risultato.

Alcuni genitori hanno persino chiesto la ricetta esatta per loro stessi, in modo da poter replicare ciò che abbiamo fatto in classe.



ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)



## 4. GITA AL PANIFICIO LOCALE

Ad ottobre abbiamo celebrato la settimana del pane all'asilo. Durante la settimana abbiamo parlato di come si fa il pane. Nella prima metà della settimana, ai bambini sono stati presentati 4 diversi cereali: frumento, segale, orzo e avena. I bambini potevano guardare quei granelli con una lente d'ingrandimento e vederli da vicino. Successivamente, hanno potuto guardare diverse immagini dei prodotti che possiamo ricavare da quei cereali.



Ad ottobre abbiamo celebrato la settimana del pane all'asilo. Durante la settimana abbiamo parlato di come si fa il pane. Nella prima metà della settimana, ai bambini sono stati presentati 4 diversi cereali: frumento, segale, orzo e avena. I bambini potevano guardare quei granelli con una lente d'ingrandimento e vederli da vicino. Successivamente, hanno potuto guardare diverse immagini dei prodotti che possiamo ricavare da quei cereali.

Giovedì mattina, abbiamo deciso di visitare il fornaio locale – Leiburi. È il panettiere più antico dell'Estonia. A metà strada dal negozio, si sentiva nell'aria l'appetitoso profumo del pane e i bambini erano entusiasti di vedere che il panificio era così vicino a noi.

Entrando nel negozio, la prima cosa che si nota sono gli scaffali pieni di prodotti diversi. Oltre al tradizionale pane di segale, sugli scaffali del negozio c'erano innumerevoli altri deliziosi prodotti: diversi tipi di pane, biscotti di farina d'avena e frutta ecc. Abbiamo fatto la nostra selezione e siamo tornati a scuola.



## 5. INTERESSE CONTINUO

Da quando è iniziata la lezione di cucina, abbiamo decorato una parete nell'“angolo cottura” con immagini reali di noi mentre prepariamo qualcosa di delizioso. I bambini condividono ancora alcuni dei loro cibi preferiti che abbiamo preparato e come hanno provato a farlo anche a casa. Dato che il tempo là fuori è perfetto per fare di nuovo torte di fango, i bambini sono davvero entusiasti di avere la libertà di preparare di nuovo i propri pasti con le cose che trovano in natura.

**R9**  
 AVERE UN SET DI STRUMENTI  
 CREATIVI SU DIVERSI  
 LINGUAGGI

Rilanciare l'attività narrativa

**R5**  
 ESSERE CONSAPEVOLI DEI  
 FATTORI SCATENANTI  
 (TRIGGER)

**R7**  
 ESPLORARE I SIGNIFICATI

**R4**  
 REALIZZARE UN'APPROPRIATA  
 DOCUMENTAZIONE

AN e relazione con  
 le famiglie

Come  
 riorganizzare gli  
 spazi scolastici



## Buona Pratica n.4

### Lo strano caso del coniglio a scuola Dall'osservazione della natura all'attitudine al prendersi cura

Buona Pratica del nido Scoiattolo situato nel centro della città di Imola (Italia). È frequentato da 75 bambini dai 5 ai 36 mesi di età. I bambini che hanno partecipato a questa attività hanno da 1,5 a 3 anni, ma in alcune parti sono stati coinvolti anche i più piccoli.

#### PREFAZIONE: DA DOVE PARTE LA NOSTRA STORIA?

Durante il lockdown del 2020, nel parco del nido Scoiattolo è arrivato spontaneamente un coniglio. Gli educatrici hanno deciso di presentarlo ai bambini inviando un video alle famiglie, come parte delle nostre iniziative per mantenere un rapporto con le famiglie e i bambini durante una chiusura così lunga delle scuole, anche con lo scopo di migliorare le competenze linguistiche



**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)

All'inizio dell'anno scolastico successivo, una volta finalmente riaperte le scuole, l'osservazione delle produzioni verbali dei bambini e del loro racconto spontaneo ha mostrato come il tema del coniglio fosse diventato popolare.

**R3**  
RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

Nel corso del 2021, le norme sanitarie contro l'epidemia di COVID non hanno permesso di mescolare classi diverse: la narrazione del coniglio è stata un modo per mantenere i legami tra bambini appartenenti a gruppi diversi e per sostenere l'intera comunità scolastica.

#### 1. IL PRIMO INCONTRO CON IL CONIGLIO NEL CORTILE DELLA SCUOLA: NARRAZIONI SPONTANEE



Al mattino presto i bambini hanno per prima chiesto agli educatrici di andare alla finestra per salutare il coniglio. Alcuni di loro si chiedevano dove visse, cosa mangiasse, dove dormisse e dove andasse quando non si vedeva.

Alcuni bambini hanno iniziato a chiamarlo Tippy, altri Bing (personaggi di due storie per bambini) e lo hanno cercato tra i libri disponibili nella nostra piccola libreria.

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

Alcuni mesi dopo...

Una mattina di primavera 2021, Lorenzo (3 anni), appena arrivato al nido, ha iniziato spontaneamente a raccontare all'educatrice la storia di un coniglio che dagli anni precedenti viveva nel parco del nido. Questo è stato lo spunto per una conversazione tra lui e gli educatrici: questi hanno cercato di supportare la narrazione del bambino ponendo domande aperte e ipotetiche, evitando di essere troppo allusivi. Lorenzo ci ha raccontato del suo primo incontro con il coniglio.

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R8**  
GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

Le storie sul coniglio diventavano sempre più comuni e si arricchivano giorno dopo giorno di nuovi dettagli e sfumature nel dialogo tra i bambini, e tra loro e gli adulti, generando nuovi stimoli e idee. Così, abbiamo iniziato a riflettere insieme su come sostenere e facilitare le produzioni narrative di questi bambini, prestando attenzione alla disposizione degli spazi, e al corretto uso del linguaggio, per valorizzare le interazioni narrative.

**R7**  
ESPLORARE I SIGNIFICATI

**R8**  
GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

#### Lorenzo ha raccontato all'educatrice del suo primo incontro con il coniglio .

L.: È un po' nero e un po' giallo.

E: Chi è un po' nero e un po' giallo?

L.: il coniglio, quel coniglio lì

E: ma hai visto il coniglio?

L.: Certo... Ti ricordi che ero molto piccolo e sono andato al nido...e lì ho visto il coniglio?

E: OHH..davvero?

L: Sì

E: Hai mai visto il coniglio da vicino?

L.: Certo, ma non aveva paura!

E: Ah, no?

L.: No...

E: Pensi che i conigli debbano avere paura?

L.: No.... non erano tutte uguali quelle farfalle

E: Ma dove hai visto le farfalle?

L.: Sempre dal coniglio

E: Ah, sì?

L.: Sì. È sempre primavera.... La primavera è arrivata tutto il giorno... Dada, hai capito? Quelle farfalle avevano il potere di trasformare altri tipi di primavera... Hai capito?



E.: Capisco... Ma dove hai visto le farfalle? Nel nostro parco o in un altro giardino?

L.: Sempre nel parco del nido. Ma era arrivata la primavera!

E.: Quando è arrivata la primavera?

L.: Dada, ti ricordi? Ieri sera... Quando era notte. Poi ho visto da lontano il coniglio che mangiava tante carote e tanta erba... Poi sono andato a vederlo meglio...

E.: E avvicinandoti l'hai visto meglio?

L.: Sì, ma non è scappato!

E.: Ti conosce! Il coniglio è qui al nido da molto tempo

L.: Sì, quel coniglio lì... Che non era del nido... [Era di un altro giardino

E.: Quale giardino?

L.: Allora quel coniglio aveva perso tutto!.....

## 2. ALLA RICERCA DEL CONIGLIO

Era una bella mattinata, durante la primavera del 2021. Nel cortile della scuola, un gruppo di bambini riusciva ad osservare il coniglio nel prato prima che scappasse. I bambini hanno iniziato a riflettere, a scambiarsi idee e storie, e a chiedere agli educatrici e tra di loro tutto quanto per imparare e mettersi d'accordo sulle abitudini e le caratteristiche del coniglio. Il coniglio è diventato un tema ricorrente nelle storie dei bambini e nelle loro esplorazioni quotidiane e, attraverso questo processo, le loro esperienze sono diventate sempre più ricche. Quando i bambini erano al parco, andavano alla ricerca del nascondiglio del coniglio. Alcuni lo cercavano nella sabbiera, altri dietro la siepe.

Il giardino ha offerto ai bambini molti spunti e la presenza di un piccolo coniglio ha arricchito le possibilità di nuove esplorazioni e narrazioni. Osservando i bambini, sono emersi suggerimenti e riflessioni da parte delle educatrici, provocando diverse discussioni. Quanto emerso ci ha dato la possibilità di dare risposte adeguate ai bambini riguardo ai loro bisogni e interessi emergenti.



**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI



**R1**

LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

## 3. UNA BELLA SORPRESA

Alcuni bambini hanno suggerito spontaneamente alle educatrici di offrire al coniglio prima un delizioso piatto di frutta fresca, poi un piatto di carote. Questa gustosa merenda è stata lasciata al parco, e il giorno dopo i bambini hanno chiesto alle educatrici se potevano andare a vedere se il coniglio aveva gradito la sorpresa. Certo che potevano!

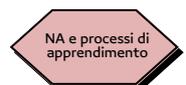


Le educatrici hanno osservato che le esperienze autonome legate al coniglio avevano stimolato nei bambini tanti nuovi interessi, curiosità, desideri di nuove conoscenze e di arricchimento del linguaggio.

Abbiamo però notato che, soprattutto nell'ultimo periodo, il coniglio si nascondeva quando sentiva le voci dei bambini, rendendo più difficile incontrarlo. Ci siamo chiesti quale direzione avrebbero preso le narrazioni dei bambini, vista la frequente assenza del coniglio dal giardino, e come avremmo potuto facilitare questo processo.

**R1**

LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI



**R3**

RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI

## 4. FACCIAMO FINTA...

Una mattina di aprile 2021, Vittoria e Angelo (3 anni) nella loro classe stavano leggendo il libro "Povero Coniglio!".



**R10**

USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN



Il libro raccontava la storia di un coniglietto, alle prese con una situazione ben nota ai bambini più piccoli: "farsi male".

Nel libro i bambini potevano asciugargli le lacrime, dargli un cerotto, fargli qualche coccola, e poi il coniglietto sarebbe stato pronto a correre e giocare di nuovo. È stato un modo divertente per "esorcizzare" piccoli traumi e provare empatia e gentilezza



Le educatrici avevano allestito in ogni classe angoli con materassini morbidi e strutture psicomotorie, aree allestite con divani, cuscini, vestiti e librerie piene di libri a disposizione dei bambini, insieme a materiale neuro. I bambini hanno iniziato a raccontare e drammatizzare storie con il coniglio come protagonista.



Quando erano in classe, hanno ricordato ciò che avevano osservato e, dopo aver costruito insieme alle educatrici delle orecchie di cartone, si sono travestiti e lo hanno interpretato in un gruppetto saltellando, imitandone i versi e i movimenti. Le educatrici hanno creato uno spazio dove poter simboleggiare il movimento del coniglio e hanno lasciato i bambini liberi di giocare in quest'area.

Partendo dall'osservazione degli esperimenti autonomi dei bambini, le educatrici hanno messo a disposizione altro materiale.

Come scegliere materiali e strutture di gioco

Come riorganizzare gli spazi scolastici

## 5. LA CULTURA DEL GRUPPO E NON SOLO

I bambini che avevano già frequentato l'asilo nido l'anno precedente hanno trasmesso ai nuovi arrivati la storia del coniglio, generando una sorta di cultura di gruppo fluidamente modificata e arricchita di giorno in giorno dagli elementi narrativi di ogni bambino.

Alcuni hanno continuato a chiamarlo Bing, altri Tippy. Alcuni si chiedevano dove vivesse, che tipo di cibo mangiasse, dove dormisse, dove andasse quando non si vedeva e che forma avesse la sua cacca. A volte, al mattino, i bambini venivano accolti all'ingresso del nido dal coniglio e questo innescava spontanee narrazioni con le famiglie.



Una bambina che ha frequentato lo scorso anno, Zelinda (30 mesi), si è proposta di preparare un banchetto per Bing coinvolgendo Ludovica (30 mesi), una nuova arrivata. Il gioco si è poi arricchito attirando l'interesse di tutti gli altri bambini presenti, che a loro volta hanno aggiunto elementi narrativi. La stessa esperienza si è spontaneamente ripetuta nei giorni successivi e si è arricchita diventando patrimonio condiviso del gruppo.

AN e benessere relazionale a scuola

AN e relazione con le famiglie

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)

Educatrice: cosa stava facendo Tippy?

Alessandro: aveva fatto la cacca...!

E.: esatto... ha fatto la cacca... Tippy fa le palline...

R.: ha fatto una gran palla... Come le pecore.

E.: come le pecore... È vero. Hai visto la cacca di pecora?

A.: come un maiale!

E.: sì, anche i maiali fanno la cacca!

R.: anche la mucca fa la cacca... Nella stalla... E poi... anche io... Anche Alvin!

E.: stamattina quando sei arrivato con tua madre dov'era Tippy?

Alexander: era là fuori! In giardino!

E.: era vicino all'ingresso. Voleva salutare

A.: sì... Perché avevo paura...

E.: avevi paura di Tippy?

(Il bambino non risponde)

E.: e la mamma ha mai visto Tippy?

R.: sì

Durante una mattinata in giardino Alessandro (30 mesi), dopo aver visto il coniglio con la mamma al suo arrivo, ha cominciato spontaneamente a raccontare all'educatrice com'è la forma della cacca del coniglio. Da qui è partita la descrizione di altri animali e la forma delle loro feci. Il dialogo con l'educatrice è diventato l'occasione per parlare direttamente sia del tema delle funzioni biologiche che del controllo degli sfinteri.

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R8**  
GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

AN e processi di apprendimento



A partire da questo episodio le educatrici hanno deciso di mettere a disposizione dei bambini nella biblioteca presente in classe alcuni libri che parlassero di questo argomento tra cui “Chi me lo ha fatto in testa?” scritto da Werner Holzwarth

*Il libro raccontava la storia di una talpa carina e miope che ebbe un piccolo incidente: qualcuno le aveva fatto la cacca in testa! Ma chi sarà stato il colpevole? Per scoprirlo, è stato necessario confrontare attentamente la forma delle diverse feci di animali.*

*Margaret e Nima (3 anni), che frequentavano il nido da 3 anni, hanno scelto di leggere questo nuovo libro disponibile nella biblioteca della classe. Si sistemarono comodamente su un grande cuscino nella sezione per godersi la nuova lettura.*



Sfogliando il libro, sono apparsi divertite e sorprese nel vedere disegni della cacca di diversi animali: hanno apprezzato la storia, e le immagini, perché spesso i bambini sono attratti da argomenti considerati tabù dagli adulti, come in questo caso, la cacca

## 6. UNA VISIONE PIÙ AMPIA



Le educatrici hanno deciso di metter a disposizione dei materiali neutri in un mobile della classe (adatto ai bambini) e osservare l'uso spontaneo di rotoli di cartone e bobine tessili.

Alcuni bambini hanno usato dei rotoli di cartone come binocolo e hanno cercato il coniglio nel parco: sono iniziate riflessioni, scambi e narrazioni, con le educatrici e tra di loro per conoscerne abitudini e caratteristiche.

L'educatrice, come osservatrice partecipe, lasciava spazio all'esperienza dei bambini, inserendosi quando percepiva un'apertura; attraverso un riferimento verbale, ha incoraggiato la produzione spontanea di bambini.

Alcuni bambini, incuriositi dagli occasionali avvistamenti del coniglio, hanno proposto alle maestre di uscire nel parco alla ricerca delle sue tracce per scoprire dove si nascondesse nella stagione invernale. Per fare questo, hanno deciso di utilizzare le lenti di ingrandimento a loro disposizione in classe.

Ben equipaggiati, la ricerca del coniglio è continuata ...

## 7. UNA TANA PER BING/TIPPIE

Seguendo il racconto del personale ausiliario della scuola (che aveva notato il coniglio uscire da un mobile contenitore situato nel parco del nido), i bambini più grandi hanno chiesto alle educatrici di preparare una calda tana per il coniglio... e perché no offrirgli un delizioso spuntino. Grazie alla conoscenza dell'amico coniglio, hanno progettato una tana speciale per affrontare il rigido clima invernale. Le educatrici hanno condiviso con le altre classi l'esperienza di accudimento svolta dai bambini e questa storia ha generato negli altri bambini il desiderio di offrire al coniglio cibo fresco. Durante le uscite in giardino, i bambini chiedevano spesso alle maestre di portare con sé la frutta avanzata.



**R10**

USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN

AN e processi di apprendimento

Come scegliere materiali e strutture di gioco

**R8**

GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

**R5**

ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)

AN e processi di apprendimento

**R6**

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI



In classe Catherin (33 mesi) ha proposto alle educatrici di preparare da mangiare “per lui”, e poi ha preso una mela dalla fruttiera. Poi siamo usciti tutti in giardino a prenderci cura del coniglio.

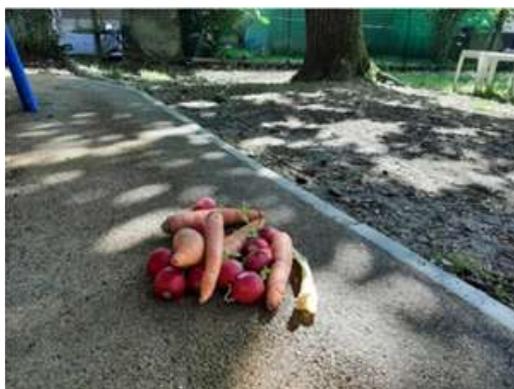
AN e processi di apprendimento

AN e relazione con le famiglie

AN e benessere relazionale a scuola

## 8. PRENDERSI CURA

Una mattina, Edward (3 anni) arrivò all'asilo con un sacchetto contenente cibo fresco per Bing/Tippie. La mamma ha raccontato alle educatrici che il pomeriggio precedente, dopo aver visto il coniglio e la documentazione che era stata caricata sulla piattaforma online Classroom ed esposta sulla parete, erano andati insieme al supermercato a comprare la verdura fresca per il coniglio. Insieme ai suoi compagni e alle educatrici, è andata in giardino per offrirlo al suo amico coniglio.



Questa esperienza di accudimento ha favorito nei bambini lo sviluppo della capacità empatica, dell'autostima, della percezione di sé come competenti, della capacità di prendersi cura degli altri e del senso di responsabilità. Abbiamo osservato come la cura del coniglio avesse costituito un'opportunità di sviluppo psico-fisico-emotivo per i bambini e avesse anche migliorato la cura reciproca mettendo in atto maggiore consapevolezza, sensibilità e capacità di essere empatici verso gli altri coetanei.

L'osservazione quotidiana e il confronto con i colleghi hanno dimostrato che il tema della cura era predominante in tutte le classi. Ci siamo quindi trovati di fronte a un bivio: da un lato la narrazione con protagonista il coniglio, dall'altro l'accudimento.

Il tema della cura in ogni classe è stato un elemento importante ed è scaturito sia dall'esperienza diretta che ogni bambino ha vissuto nell'essere accudito dagli adulti, sia dall'osservazione di adulti che si sono presi cura di altri bambini. La cura è stata percepita più in generale in ogni relazione (tra nonni, genitori, fratelli, con un animale domestico). Cura non solo fisica ma anche emotiva, cognitiva e percettiva.

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE



L'ora del pasto è diventata un'opportunità per un bambino più grande (3 anni, già frequentante lo scorso anno) di prendersi cura di un nuovo arrivato di 9 mesi.

Abbiamo osservato come ai bambini piacesse davvero prendersi cura di qualcun altro, prendersi cura di loro e preoccuparsi per loro, e lo facevano spesso. Hanno imitato gli adulti, prodotto e riprodotto comportamenti che hanno sperimentato con le persone che si prendono cura di loro, e allo stesso tempo trovano occasioni per sperimentare sentendosi capaci e competenti. Il tutoraggio da parte dei bambini più grandi favorisce la conoscenza e l'apprendimento, e rafforza l'autostima.

**R8**  
GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA



In classe, in un angolo morbido, Catherin (3 anni) si è avvicinata a Joy (1 anno) per sistemare i fermagli tra i capelli  
**Insegnante:** tutti i fermagli per capelli sono stati spostati!  
**Catherin:** Questo è già a posto  
**E.:** Metti quello a posto! E quello è a posto?  
**Catherin** ha aggiustato il fermaglio per capelli di Joy e ha detto: mi dispiace!  
**Poi** le accarezzò la testa.  
**Indicando** un fermaglio per capelli, disse: C'è una farfalla qui!  
**Poi** è tornata da Joy per mettere il fermaglio per capelli.  
**Joy guardò** Catherin e sorrise.



Durante una mattinata in classe, Zelinda (3 anni) e Victor (2 anni e mezzo) hanno cullato Catherin (1 anno e mezzo) che era nel passeggino cercando di addormentarsi. Zelinda cantava "Ninna nanna, ninna oh, questa bimba a chi la do".

Catherin guardò i suoi amici e sembrò rilassata. Partendo dalle osservazioni e dal confronto tra educatrici, si è deciso di ampliare la proposta di allestire lo spazio della sezione con lenzuola/teli e osservarne l'uso.

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI FATTORI SCATENANTI (TRIGGER)



Erano circa le 9:45 e i bambini avevano appena finito di mangiare la loro frutta. Nima entrò nella stanza e andò subito alla "valigia" contenente le lenzuola. Prese prima un panno e poi un orso... Iniziò a cullarlo muovendosi nello spazio. Bianca osservava la scena e disse "Anche io....anche io...." cercando di afferrare la stoffa di Nima senza riuscirci. Si guardò intorno e vide che erano disponibili altri vestiti e pupazzi. Le due bambine iniziarono a parlare a bassa voce. L'educatrice si è avvicinata per sentire meglio e ha percepito che stavano cantando una ninna nanna.

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE



Lo spazio e i materiali (cubi, cilindri, poltrone) che solitamente erano dedicati alle attività di movimento, sono diventati un luogo dove si potevano fare anche esperienze di cura.

**R7**  
ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

Il gioco di Nima ha suscitato l'interesse di Bianca e dalla potenziale disputa per la stoffa è nato un progetto di gioco comune: accompagnare gli orsi a dormire. I bambini hanno riprodotto e imitato azioni e gesti che probabilmente hanno visto fare da adulti (educatrici e genitori) a loro e ad altri, ma allo stesso tempo hanno aggiunto qualcosa di proprio. Nei giorni successivi le educatrici hanno osservato come il tema della cura degli orsi sia stato abbandonato per poi essere ripreso ciclicamente durante la giornata scolastica.

AN e processi di apprendimento

Una mattina le educatrici hanno deciso di allestire la classe aggiungendo un dettaglio: un telo trasparente appeso alle due estremità, posto in uno spazio adiacente a due finestre, quasi a formare una sorta di amaca. Il lenzuolo, che rimane stabile nella sezione, viene utilizzato come culla per esperienze di cura ma anche come contenitore per l'"accatastamento" di materiale da parte dei bambini. I bambini hanno avuto la possibilità di ripensare e riallestire lo spazio coerentemente con il loro progetto di gioco e hanno sperimentato diverse possibilità di costruzione di scenari sia per loro che per gli orsetti/bambini.



**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI



Partendo da queste osservazioni, le educatrici hanno deciso di inserire scatole di cartone tra il materiale a disposizione dei bambini. Alcuni li usavano come culle, altri come contenitori per il trasporto di peluche, altri ancora come auto.

Erano evidenti i diversi modi di rispondere secondo le caratteristiche individuali di ogni bambino: alcuni coccolavano la loro bambola/orsetto, altri si rannicchiavano accanto ad essa cantando una ninna nanna, altri ancora le leggevano una storia, altri ancora la coprivano con un pupazzo, altri ancora la accarezzavano.

### 9. COLLABORAZIONE CON BIBLIOTECA CASA PIANI E LIBRERIA MOSAICO.



Una mattina ci siamo recati con un gruppo di 11 bambini di età compresa tra gli 11 mesi e i 3 anni nella libreria per ragazzi del centro della città di Imola per cercare nuovi libri da inserire nella microbiblioteca allestita in una delle sezioni. I bambini hanno liberamente sfogliato i vari libri in esposizione e la loro scelta è ricaduta su un silent book "Il libro bianco" ideato da Silvia Borando, Lorenzo Clerici ed Elisabetta Pica. Il libro è stato acquistato e messo a disposizione dei bambini

AN e uso-  
produzione di  
storie

Relativo a una partnership  
con le biblioteche



Autoproduzione per bambini

Essendo attiva la collaborazione con la Biblioteca Casa Piani, ai bibliotecari è stato chiesto di selezionare alcuni libri per la fascia 0-3 anni sul tema della cura (ci sono libri sui momenti di vita quotidiana dei bambini, con gli animali come oggetto di cura, conoscenza degli animali, avventure vissute dagli animali, ecc.).



I libri sono stati offerti all'interno di una valigia e allestiti in un angolo della classe per essere fruiti autonomamente dai bambini o da leggere ad alta voce. I libri sono stati offerti anche all'esterno, per permetterne la fruizione anche in natura. La collaborazione con la biblioteca ci ha permesso di approfondire e ampliare la nostra conoscenza della letteratura per l'infanzia, aggiornarci sulle novità del libro illustrato ma anche riscoprire il valore di testi non più pubblicati. Questa collaborazione ha influito sulla qualità delle letture proposte e l'auspicio è che questo percorso possa continuare in futuro.



Come  
riorganizzare gli  
spazi scolastici

### 10. DOCUMENTAZIONE PER BAMBINI E FAMIGLIE.

Le educatrici hanno prodotto documentazione descrittiva, fotografica e video.

Li hanno condivisi con le famiglie sia attraverso la piattaforma Classroom che mostrandoli in classe.

Questo processo di condivisione è diventato una ricchezza per tutti e ha permesso di mantenere un filo conduttore all'interno delle diverse classi, generando una circolarità di una nuova narrazione all'interno delle famiglie e delle classi. Il gruppo di lavoro ha inoltre scelto di esporre la documentazione appesa alla recinzione che delimita il giardino del nido realizzando bacheche con materiale di riciclo.

#### FEEDBACK FROM PARENTS ON THE CLASSROOM PLATFORM RESPECT THE RABBIT'S DOCUMENTATION

- 1. libro che è molto gentile, da tanto tempo il nostro figlio è innamorato di lui e lo ha visto nel libro.
- 2. è un libro che il bambino non si stanca di leggere. Zia e nonna glielo hanno dato.
- 3. il disegno che era il suo compagno: il bambino glielo ama molto.
- 4. il libro che adotta il nome del figlio è molto bello. Ha visto anche il video di YouTube su YouTube. Il libro è molto bello.
- 5. questo libro è molto bello. Il bambino lo ama molto. Il libro è molto bello. Il bambino lo ama molto. Il libro è molto bello.



de patto: foto scattate da genitori - © Pixabay.com

**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI  
CREATIVI SU DIVERSI  
LINGUAGGI

AN e relazione con  
le famiglie

**R4**  
REALIZZARE UN'APPROPRIATA  
DOCUMENTAZIONE



La realizzazione di "nostre narrative" è un modo per aprirsi alla città e promuovere la cultura dell'infanzia



**Coinvolgere la Comunità**

## 11. LE UOVA DI CONIGLIO



Arrivò la primavera e passammo molto tempo nel parco del nido. I bambini hanno avvistato nuovamente il coniglio e hanno osservato nel giardino tane molto profonde poste in luoghi diversi (nell'orto, vicino allo scivolo, tra gli alberi, ecc.). In alcune di esse c'erano, come diceva Margaret, strane "uova"....chissà cosa erano?

**La storia continua**

**R6**  
**COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE**



## Buona Pratica n.5

### MAMMA MIA PIZZERIA

Un progetto sulla gioia del cibo e su come un gioco possa essere l'inizio di un lungo processo con molte forme di espressione ed esperienze sensoriali

Buona Pratica dalla scuola dell'infanzia Bergsviken situata nel quartiere di Bergsviken a Piteå (Svezia). La classe è frequentata da 19 bambini dai 3 ai 5 anni. I bambini che hanno partecipato a questa attività hanno dai 4 ai 5 anni.

### 1. LA FASE DI OSSERVAZIONE – COME INIZIA LA NOSTRA STORIA

È l'inizio dell'autunno e i bambini tornano dopo le vacanze estive. Alcuni nuovi bambini cominciano la frequenza. Nel nostro gruppo, ci sono 19 bambini di età compresa tra 3-5 anni.

Quali giochi o forme di espressione sembrano interessare i bambini quest'autunno? Naturalmente, ci sono molte cose diverse che amano fare: giocare a giochi di famiglia, correre, rincorrersi, disegnare, costruire, dipingere e così via.

Osserviamo i bambini durante il mese di settembre per cercare "trigger": cos'è che attira i bambini a giocare e creare qualcosa insieme? Notiamo in questo periodo che i bambini giocano spesso al ristorante, a turno cucinano e fanno da clienti.

Continuiamo ad osservare e ascoltare i giochi dei bambini; quando analizziamo le nostre osservazioni raccolte pensiamo che il gioco del ristorante sarà forse il percorso narrativo che possiamo seguire.

A un certo punto, chiediamo ai bambini se vogliono raccontare e disegnare ciò che amano fare, per scoprire gli interessi dei bambini. Molti dei bambini dicono che gli piace andare a fare un picnic. I bambini disegnano ciò che vogliono mettere nei loro zaini. I bambini hanno contribuito con diverse idee ed esperienze sui picnic che hanno fatto con le loro famiglie.

Dopo questa attività, noi insegnanti abbiamo iniziato a pensare a quale percorso avremmo dovuto seguire: avremmo continuato a sviluppare l'interesse dei bambini per i picnic o andare avanti con il ristorante? Ora ci rendiamo conto che abbiamo raggiunto un punto di svolta (un bivio). Non possiamo seguire tutte le tracce, ma dobbiamo ascoltare la storia di ogni bambino. Forse il sentiero del picnic potrebbe diventare una storia secondaria nella nostra narrativa condivisa più a lungo.

### 2. COSA MANGI DI SOLITO PER CENA?

Poiché il cibo è un fattore scatenante di storie (trigger) sia nel percorso del ristorante che nel percorso picnic, proviamo a porre ai bambini una domanda:

- "Cosa mangi di solito per cena?" Abbiamo carta e matite, pennelli e vernice sul tavolo.



I bambini continuano a parlare del cibo che amano mangiare, e quando qualcuno menziona la pizza, inizia una vivace conversazione, su quale tipo di pizza piace di più. Alcune famiglie ordinano la pizza da asporto e alcuni bambini hanno mangiato la pizza in un ristorante. L'insegnante chiede: "Dovremmo giocare e fare una pizzeria?" I bambini rispondono con entusiasmo e si verifica un gioco piuttosto caotico, poiché ci manca il materiale per il gioco, e la maggior parte dei bambini vuole lavorare nel ristorante, ma nessuno vuole fare il cliente. Noi insegnanti, giochiamo allora come clienti, e i bambini cucinano e servono. Tre dei bambini non partecipano molto al gioco, ma sono impegnati a disegnare i soldi e raccogliere materiali che possono rappresentare il cibo: trovano pezzi di carta che tagliano e altri materiali sciolti.

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI  
"TRIGGER"

**R3**  
RISPETTARE LE NARRAZIONI  
DEI BAMBINI

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI  
"TRIGGER"

il sentiero del picnic è stato  
raccolto nelle storie dei  
bambini (103)

**R7**  
ESPLORARE I SIGNIFICATI  
INDIVIDUALI



Noi, insegnanti, siamo rimasti sorpresi e sopraffatti dall'intensità del desiderio dei bambini di giocare al ristorante e creare materiali. Abbiamo seguito i bambini nella loro esplorazione e nei loro pensieri, il che significa che noi come educatori abbiamo imparato che è molto importante seguire i percorsi dei bambini e non preoccuparci di cosa sarebbe poi accaduto. La cosa più importante da fare come insegnanti è partecipare e seguire i processi dei bambini e partecipare al gioco come un amico solidale in cui impariamo gli uni dagli altri in modo uguale. In questa occasione e in seguito ad altri eventi / attività, ci siamo resi conto che questo è molto cruciale.

Molti dei bambini continuano a giocare al ristorante sia all'interno della scuola dell'infanzia che all'esterno durante i giorni successivi. Alla prossima attività pianificata, chiediamo ai bambini quali ruoli possono sorgere nel gioco e quale materiale è necessario per poter preparare pizze con diversi condimenti che i clienti ordinano. I bambini suggeriscono menu e vari condimenti come pomodori, formaggio, lattuga e prosciutto. E ananas!



I bambini suggeriscono come fare fette di ananas avvolgendo filati gialli intorno a fette di cartone rotonde e i pomodori sono fatti da cerchi di legno.

(Ananas e produzione di pomodori. Affiliamo i nostri sensi e vediamo ed esploriamo i dettagli... odori, e poi creiamo).

**R1**

THE TEACHER'S STORY INSIDE THE CHILDREN'S ONE

**R6**

BUILDING NARRATIVE MAPS

**R9**

HAVE A SET OF USEFUL METHODOLOGICAL TOOLS (AND TRICKS)

Pensiamo insieme a quale materiale possiamo usare per fare i condimenti: non è così facile, ma noi insegnanti vogliamo che i bambini siano coinvolti in tutto il processo e vogliamo evitare di usare alimenti di plastica già pronti in quanto questo non apporta alcuna qualità estetica. Crediamo anche che sarà una cosa preziosa per i bambini che possano creare il materiale insieme e che si sentano responsabili e si prendano cura di questo. Abbiamo già sperimentato in precedenza che le cose che i bambini fanno da soli hanno un valore più alto e a quelle cose sono attribuiti significati più importanti. I bambini creano relazioni non solo con le altre persone ma anche con i materiali e l'ambiente.

*“La scuola dell'infanzia dovrebbe fornire ad ogni bambino le condizioni per sviluppare: una capacità di creare e una capacità di esprimere e comunicare eventi, pensieri ed esperienze in diverse forme di espressione come immagine, forma, drammatizzazione, movimento, canto, musica e danza” (Curricolo svedese).*

### 3. IL COLORE "CROCCHETTA DI POLLO" PERFETTO

Come risultato del lavoro di sviluppo sulla preparazione del ristorante, diversi progetti collaterali erano in corso tra i bambini. Arricchendo l'ambiente interno con maggiori opportunità per i bambini di disegnare, dipingere e studiare materiali naturali con microscopi, argilla, ecc., i bambini hanno trovato nuove storie. Quando i bambini hanno lavorato con l'argilla, sono stati creati il diorama di un parco giochi e grotte per i dinosauri. C'era un grande interesse per gli unicorni tra le bambine, gli unicorni venivano disegnati e trasformati in piccole storie. Diversi bambini hanno scoperto la gioia di scrivere, hanno voluto scrivere i nomi dei piatti sui menu del ristorante e hanno voluto contrassegnare le scatole per pomodori, ananas e prosciutto. Anche i numeri sono diventati interessanti, hanno contato e volevano mettere un prezzo sui piatti.

Abbiamo osservato alcuni fattori che riteniamo elementi importanti quando poi stanno giocando (trigger): ai bambini piace fissare i prezzi, scrivere nomi di piatti, dipingere e mescolare le giuste tonalità per le diverse verdure, amano assumere ruoli diversi nel gioco, prendere ordini, cucinare e servire. I bambini sono ansiosi di andare avanti con il ristorante e dare suggerimenti. Noi insegnanti non abbiamo bisogno di "accendere i bambini": ci pensano loro a portare avanti il lavoro, il nostro ruolo è quello di pensare a proporre materiale adatto e che l'ambiente inviti a diverse forme estetiche di espressione.

NA and learning processes

**R7**

EXPLORING MEANINGS

**R4**

REALIZING APPROPRIATE DOCUMENTATION





Cerchiamo anche di attirare l'attenzione dei bambini e ricordare loro di ascoltare i suggerimenti reciproci. Un ragazzo è stato molto contento quando è riuscito a fondere un perfetto colore per crocchette di pollo.

Ha mostrato con orgoglio ai suoi amici come si era mescolato alla giusta tonalità.

*"Guarda, ho fatto un colore "crocchetta di pollo" perfetto!"*

**R2**

IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE. APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE

**R1**

THE TEACHER'S STORY INSIDE THE CHILDREN'S ONE

Essere coinvolti quando i bambini fanno scoperte e imparano cose nuove ci rende felici, ma ci chiede attenzione. Vedere l'orgoglio e la gioia negli occhi e nelle espressioni dei bambini quando imparano cose nuove è un'esperienza meravigliosa. Raccogliere la documentazione dei bambini su un muro offre molte opportunità ai bambini di incontrarsi e discutere i loro disegni e le loro storie e quelli degli altri. I bambini osservano come gli altri risolvono i problemi tecnici. Nel linguaggio grafico, ad esempio, i bambini possono vedere come un altro bambino disegna una persona di profilo o come possono disegnare come si muove qualcosa. I bambini imitano i dettagli che trovano belli e più chiari dei disegni di altre persone e poi li usano nella loro creazione di immagini. È anche un luogo di insegnamento per noi adulti per vedere come i bambini esplorano e partecipano a scuola.

#### 4. LE NOSTRE STORIE SUL CIBO

Parallelamente alla produzione di materiali per il ristorante, abbiamo voluto continuare dando ai bambini l'opportunità di raccontare le proprie storie sul cibo. Abbiamo quindi chiesto ai bambini di disegnare e dipingere il loro cibo preferito in assoluto e poi raccontarci dove lo mangiavano e con chi, chi cucinava il cibo e se sapevano cucinarlo a loro volta.

I bambini lavorano con grande gioia e l'insegnante mostra grande interesse e coinvolgimento per la creatività dei bambini. I bambini raccontano molto mentre creano, e l'insegnante pone domande aperte che portano i pensieri sempre più avanti.

I bambini rispondono alle nostre domande e vediamo che alcuni bambini conoscono ingredienti come, ad esempio, per la ricetta dei pancake. Sembra che ci siano esperienze che sono emotivamente più vicine ai bambini, che hanno l'opportunità di esprimere orgoglio, ad esempio, per "i loro nonni che fanno i migliori pancake del mondo".

Gli occhi dei bambini brillano e tutti ascoltano le storie degli altri. Tutti i bambini che hanno risposto avevano diversi piatti preferiti e tutti sono interessati alle storie sul cibo raccontate dagli altri.

Noi come insegnanti siamo felici, ispirati e commossi nel vedere così tanta emozione ed espressione che c'è nelle storie 😊 di cibo dei bambini. Pensiamo in retrospettiva che avremmo potuto condividere storie sui nostri piatti preferiti e su come cuciniamo il cibo, chi preferiamo invitare a cena. Allora i bambini avrebbero anche avuto un'idea delle nostre vite e della nostra cultura alimentare.

Allora i bambini avrebbero anche avuto un'idea delle nostre vite e della nostra cultura alimentare.



**R8**

GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA

**R3**

RISPETTARE LA NARRAZIONE DEI BAMBINI

#### 5. IL LIBRO DI CUCINA CHE ISPIRA ARTE E STORIE



Come ispirazione per le loro storie continue e per far ripartire il progetto, gli insegnanti hanno portato libri di cucina che hanno preso in prestito in biblioteca o portati da casa. I bambini hanno sfogliato i libri e commentato alcune immagini: "Oh, guarda, spaghetti, adoro gli spaghetti!"

**R2**

IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE. APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE



Abbiamo chiesto ai bambini se volevano fare i loro libri di cucina ed è stato l'inizio di un progetto parallelo che ha permesso ai bambini di raccontare le proprie storie sul cibo, la famiglia, gli amici, i diversi ingredienti e come cucinare il cibo. Dal momento che abbiamo visto che l'interesse dei bambini per i libri di cucina era grande, abbiamo aggiunto più varietà di libri di cucina man mano che andavamo avanti.

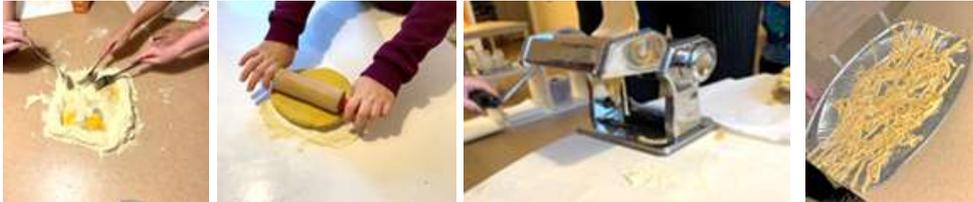
Come è migliorata la mia storia professionale. R1: la storia dell'insegnante dentro la storia dei bambini. Molti dei bambini erano così entusiasti di fare libri di cucina e scrivere. Hanno continuato a interessarsi alla lingua scritta e hanno iniziato a scrivere parole sui loro disegni. La scrittura è diventata importante per i bambini in una varietà di contesti: volevano annotare giorni, nomi e parole importanti nella vita di tutti i giorni. Abbiamo imparato che è importante avere fiducia nei bambini e creare un'educazione basata sui loro bisogni di base e sulla volontà di sviluppare la loro identità e usare le nostre conoscenze in un contesto significativo. Abbiamo anche imparato l'importanza di offrire letteratura pertinente per essere ispirati ed essere in grado di approfondire le nostre conoscenze.

*"La scuola dell'infanzia dovrebbe fornire ad ogni bambino le condizioni per sviluppare un interesse per la lingua scritta e una comprensione dei simboli e di come vengono utilizzati per trasmettere messaggi" (Dal curriculum svedese)*

According to **National Level**  
Own national curriculum

## 6. FACCIAMO LE NOSTRE TAGLIATELLE

Guardiamo di nuovo ai libri di cucina e i bambini sono interessati alle immagini su come fare la loro pasta.



Parliamo con i bambini di quali ingredienti sono necessari per fare la pasta. I bambini raccolgono i loro libri di cucina come hanno fatto prima. Controlliamo anche con un libro di cucina per assicurarci che sia corretto. Elencano gli ingredienti: la farina, il sale e le uova. I bambini erano ansiosi e quasi saltavano di gioia. È diventata un'attività piacevole ed educativa in cui insegnanti e bambini hanno creato insieme una nuova storia alimentare. I bambini danno un pollice in su e dicono che ha un sapore magnifico! I bambini mostrano grande gioia e conversano tra loro.

How to choose  
material and toys  
(DIDACTIC  
TOOLS)

Cosa dobbiamo sviluppare per offrire un ambiente prescolare narrativo/come è migliorata la mia storia professionale. R1: la storia dell'insegnante dentro quella dei bambini.

Dopo aver lavorato per alcune settimane per seguire i processi dei bambini, abbiamo notato che il nostro ambiente interno aveva bisogno di contenere più forme espressive e materiale più accessibile e non strutturato. Cambiamo continuamente l'ambiente in base alle attività e agli interessi dei bambini. Pertanto, abbiamo ritenuto necessario consentire di cucinare per davvero, vivere un'esperienza autentica, sentire l'impasto, il disordine, le consistenze e tutte le emozioni estetiche

## 7. VISITIAMO UN RISTORANTE

Come spunto nel nostro lavoro per preparare il ristorante, decidiamo che dovremmo fare una visita di studio al ristorante pizzeria situato a poca distanza dalla nostra scuola.

Era a pochi passi dal ristorante, il tempo era freddo e abbiamo camminato rapidamente e con decisione. I bambini non parlavano molto durante la passeggiata.

Ma alcuni bambini hanno commentato che sapevano del ristorante. La maggior parte dei bambini vive vicino alla scuola e alla pizzeria, quindi molti dei bambini avevano già visitato la pizzeria con le loro famiglie. Qualcun altro ci dice che di solito chiamano e ordinano la pizza e poi vanno a prenderla.



**R7**  
EXPLORING MEANINGS



All'interno della pizzeria, i bambini possono scattare foto con iPad delle cose importanti che vogliono nel loro ristorante. Poi i bambini fanno al proprietario le domande che avevano preparato prima della visita. I bambini cantano sulla strada di ritorno: Mamma Mia Pizzeria. Pizzeria Mamma Mia! Da questo momento, il nostro ristorante è stato nominato: Mamma Mia Pizzeria! (Non era il nome del ristorante che abbiamo visitato; si chiama in un modo diverso).

Il giorno dopo raduniamo i bambini e guardiamo le fotografie che i bambini hanno scattato al ristorante. Alcuni bambini del gruppo erano assenti quando lo abbiamo visitato, quindi volevamo raccontare nuovamente la visita. I bambini hanno parlato di ciò che hanno visto e ricordano la conversazione con il proprietario del ristorante. Dopo la conversazione, lavoriamo per allestire il nostro ristorante all'interno della scuola.

**R3**  
RISPETTARE LA  
NARRAZIONE DEI BAMBINI

AN e promozione  
del benessere a  
scuola

Come è migliorata la mia storia professionale? R1: la storia dell'insegnante la storia dei bambini. Ciò che ha reso felici noi insegnanti è stato come i bambini hanno composto spontaneamente una canzone "Mamma Mia- Pizzeria!"; ci ha ricordato come la musica e il canto possano anche completare il nostro insegnamento. Abbiamo bisogno di avere modi diversi e ampliare i piaceri della conoscenza in modo che i bambini abbiano maggiori potenzialità e modi di esprimersi. La musica e il canto sono sempre fondamentali e ci rendono felici!

## 8. CHI VIENE A CENA? -I BAMBINI APPARECCHIANO LA TAVOLA INSIEME PER UNA BELLA CENA

Abbiamo visto un interesse tra i bambini quando hanno guardato i libri di cucina: hanno commentato le belle impostazioni / creazioni della tavola e le belle immagini di queste preparazioni nei libri di cucina. I bambini hanno anche descritto e mostrato come apparecchiare una tavola in modo che sia bella e invitante per gli ospiti.



I BAMBINI VANNO AL TAVOLO DOVE ABBIAMO RACCOLTO I MATERIALI PER APPARECCHIARE LA TAVOLA.



CODONO DELLA BELLEZZA IN CIÒ CHE HANNO CREATO. CON ORGOGLIO HANNO PRESENTATO LE LORO PREPARAZIONI.

Vogliamo che i bambini insieme pensino a come vogliono apparecchiare la tavola e per chi. I bambini iniziano a parlare di ciò che fanno di solito quando c'è una festa. Hanno dato molti suggerimenti diversi su ciò che era necessario e ciò che veniva solitamente utilizzato. (Piatti di carta, piatti dorati, tovaglia dorata, ghirlande, fiori, luci ecc.).

**R3**  
RISPETTARE LE NARRAZIONI  
DEI BAMBINI

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE  
NARRATIVE

**R2**  
IMPARARE E INSEGNARE  
SONO UN PIACERE, NON UN  
DOVERE. APPROCCIO  
ESTETICO IN EDUCAZIONE

Noi come insegnanti vediamo chiaramente come i bambini comunicano e si ispirano, imparano e negoziano tra loro in questa attività. Ad esempio: quando ai bambini manca qualcosa, vanno all'altro tavolo e chiedono agli altri se possono scambiarsi oggetti tra loro. Ai bambini è stato anche permesso di praticare la matematica contando, stimando, imparando i numeri, risolvendo problemi, ecc.

*"La scuola dell'infanzia dovrebbe fornire a ogni bambino le condizioni per sviluppare una comprensione dello spazio, del tempo e della forma, e le proprietà di base di insiemi, modelli, quantità, ordine, numeri, misurazione e cambiamento, e per ragionare matematicamente su questo". (Dal curriculum svedese)*

## 9. "MAMMA MIA PIZZERIA" CI INVITA NEL BELLISSIMO MONDO DELLA POESIA

Dopo diverse settimane di lavoro per realizzare i materiali per la pizzeria, è arrivato finalmente il momento di inaugurare la nuova Pizzeria "Mamma Mia Pizzeria". La pizzeria è ora in una stanza più grande dove tutte le cose avranno un ambiente migliore rispetto al ristorante precedente. I bambini hanno lavorato come al solito con grande gioia ed entusiasmo. Hanno partecipato sei bambini, di cinque anni. Canticchiavano mentre presentavano il materiale.

Come  
riorganizzare gli  
spazi scolastici

NA e processi di  
apprendimento



Erano così entusiasti di iniziare a giocare che hanno avuto a malapena la pazienza di prepararsi organizzandosi fino a quando uno dei bambini non si trattiene e grida:

"Vieni a comprare! La migliore pizza"

Avevamo parlato prima di aprire la Pizzeria tagliando un nastro e festeggiando con bevande e torta.

"Non ancora. Dovremmo inaugurare prima!"

Quando i bambini sono pronti, viene suonata una fanfara di tromba, e viene tagliato un nastro e si fa un discorso dove spieghiamo la pizzeria, Mamma Mia, e la sua inaugurazione! Yippie!

I bambini iniziano a giocare facendo shopping, cuocendo pizze e apparecchiando le tavole con grande piacere. Il gioco va avanti a lungo e i bambini provano diversi ruoli nel gioco. Alcuni servono cibo ai tavoli fissi all'interno del ristorante, mentre altri hanno scelto di ordinare la pizza da asporto per un picnic.

Nel pomeriggio, questi bambini sono stati incaricati di presentare la pizzeria agli altri bambini del gruppo, cosa che hanno fatto con grande orgoglio. Avevamo programmato di invitare i genitori all'inaugurazione, ma a causa della pandemia, non è stato possibile. Abbiamo in programma di festeggiare con i genitori in un altro momento più tardi. Attraverso il nostro blog e le conversazioni con i genitori, gli stessi hanno comunque avuto modo di prendere parte a questo. Nelle conversazioni con i genitori, abbiamo ricevuto feedback positivi sotto forma di bambini che si interessano alla scrittura e sviluppano molti nuovi modi di creare ed esprimersi. Sentono che i bambini sembrano trovare più facile raccontare storie ed esprimere le loro esperienze, forse come risultato di questo lavoro, chi lo sa?

**R2**

IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE: APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE

**R6**

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

Come è migliorata la mia storia professionale? R1: la storia dell'insegnante dentro la storia dei bambini

Nonostante i nostri molti anni in questa professione e il fatto che abbiamo lavorato con temi in cui a lungo i bambini sono stati attori protagonisti, questo anno scolastico con l'approccio narrativo è stato il più significativo. Con questo modo di lavorare, siamo riuscite a includere i bambini nel lavoro in un modo che sembra essere molto piacevole. Noi insegnanti abbiamo guardato i bambini con occhi curiosi e abbiamo imparato tanto insieme nei nostri incontri. Un approccio narrativo crea gioia nei bambini e negli educatori e un ambiente piacevole e di benessere. Non vedo l'ora di applicare questo approccio anche nei prossimi anni. Si tratta, come detto in precedenza, di una storia infinita... Attendiamo con piacere nuove storie.

## 10. LA STORIA INFINITA CONTINUA...

Ora che il progetto del ristorante sta volgendo al termine, abbiamo chiesto ai bambini come hanno vissuto questo lavoro: sono tutti d'accordo sul fatto che è stato molto divertente. La parte più divertente è stata creare materiali e giocare con gli amici, secondo le loro opinioni.

Al giorno d'oggi possiamo vedere che il gioco nel ristorante diverte sempre più bambini, il gioco è pieno di nuovi amici e nuove idee che diventano nuove storie. Alcune storie ci conducono nel mondo della poesia... dove ora creiamo libri di cucina con spirito poetico... Ma questa è un'altra storia... forse lo vedrai più avanti nel progetto Erasmus... Questa è una storia infinita... Vieni...

### Cosa dobbiamo sviluppare per offrire un ambiente prescolare narrativo:

Dopo aver lavorato per alcune settimane per seguire i processi dei bambini, abbiamo notato che il nostro ambiente all'interno aveva bisogno di contenere più forme di espressione e materiale più accessibile e non strutturato.

**R6**

COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

Come riorganizzare gli spazi scolastici



Cambiamo continuamente l'ambiente in base alle attività e agli interessi dei bambini. Alcune settimane potremmo avere strumenti che supportano l'esplorazione dei dinosauri, un'altra settimana piante, ecc. Ciò che è sempre disponibile nel nostro ambiente scolastico è carta, matite, pennelli, argilla, pittura e materiali artificiali, e tecnologia informatica.



Raccogliere la documentazione dei bambini su un muro offre molte opportunità ai bambini di incontrarsi e discutere i loro disegni e le loro storie e quelli degli altri. I bambini osservano come gli altri risolvono i problemi tecnici. Nel linguaggio grafico, ad esempio, i bambini possono vedere come un altro bambino disegna una persona di profilo o come possono disegnare come si muove qualcosa. I bambini imitano i dettagli che trovano belli e intelligenti perfezionamenti dei disegni di altre persone e poi li usano nella loro creazione di immagini.



L'argilla è davvero un materiale che provoca un flusso di storie; i bambini formano l'argilla e le cose iniziano ad accadere, l'argilla diventa un drago che spruzza fuoco; i bambini continuano a spremere e tirare l'argilla e improvvisamente appare un'altra figura dopo che l'argilla cambia forma. L'argilla è un materiale a cui è facile apportare modifiche se non si è soddisfatti del risultato. I bambini spesso si siedono a lungo e lavorano con l'argilla, molto più a lungo che se la si confronta con il disegno e la pittura (questa è una generalizzazione, ma di solito è così nella nostra esperienza)

I bambini apprezzano le possibilità di trasformazione dell'argilla, la mutevolezza dell'argilla fa sì che i bambini guardino le forme e ottengano associazioni con oggetti e figure diverse.

Come insegnante, puoi goderti e ascoltare i mondi magici che i bambini creano e rispettare le espressioni dei bambini, poichè è un terreno dove li puoi incontrare.



Abbiamo cambiato la stanza più grande della scuola, così è diventata un atelier con diversi luoghi per le esperienze estetiche. Ha significato molto per la capacità dei bambini di lavorare ogni volta che vogliono. Noi, insegnanti, abbiamo avuto una spinta dal vedere come i bambini sono desiderosi di esprimersi e creare storie in molti materiali diversi.

Abbiamo imparato molto sui bambini permettendo loro di mostrare i loro pensieri e sentimenti attraverso l'argilla, l'immagine, la musica e il teatro. Abbiamo imparato a migliorare nel fermarci, ascoltare e rispondere alle storie dei bambini. Possiamo dire che attraverso questo progetto abbiamo conosciuto i bambini in modo più profondo ma anche più vario. Ad esempio, un bambino che ha difficoltà a spiegare verbalmente può dare tanta espressione e comunicazione attraverso il corpo o attraverso l'espressione creativa.

### **Un esempio di una conseguenza nella nostra narrazione condivisa e collettiva**

Avevamo una stanza speciale per dipingere dove riunivamo i bambini quando volevano dipingere. Quella stanza è ancora lì, ma abbiamo anche allestito un angolo di pittura nella nostra grande classe. Abbiamo portato un cavalletto da parete che è appeso al muro in modo che diversi bambini possano dipingere contemporaneamente e insieme se vogliono.

I bambini sono molto divertiti dalla pittura, mescolando colori e usando pennelli di diverse dimensioni.

**R3**  
RISPETTARE LE NARRAZIONI  
DEI BAMBINI

**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI  
CREATIVI SU DIVERSI  
LINGUAGGI

Come  
riorganizzare gli  
spazi scolastici

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE  
DENTRO LA STORIA DEI  
BAMBINI

Come  
riorganizzare gli  
spazi scolastici

**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI  
CREATIVI SU DIVERSI  
LINGUAGGI



I bambini sono molto divertiti dalla pittura, mescolando colori e usando pennelli di diverse dimensioni. Noi insegnanti stimoliamo questo interesse dando anche suggerimenti ai bambini; a volte possiamo studiare e discutere una famosa opera d'arte e i bambini possono quindi dare la loro interpretazione dell'opera d'arte. Qui abbiamo studiato il famoso dipinto di Edward Munch: L'urlo.



NA e processi di apprendimento

AN e uso-produzione di storie (IO3)

**Forse lasceremo il ristorante per diventare artisti...**

Al giorno d'oggi giochiamo a stare al ristorante, ma spesso scegliamo di creare e dipingere. Ora siamo artisti e vogliamo portare anche voi in questo viaggio...



## Buona Pratica n.6

### RISCOPRIAMO I MATERIALI DESTRUTTURATI

Buona pratica da Elmer school, nel nido In de Stad situato nel centro di Bruxelles (Belgio). È frequentato da bambini dai 3 mesi ai 2,5 anni. I bambini che hanno partecipato a questa attività hanno dai 18 mesi ai 2,5 anni.

Fuocus su:

- insegnanti e pedagogisti approfondiscono i 10 principi del Decalogo
- Osservare e documentare: come fare? Approccio a mosaico.

#### 1. C'ERA UNA VOLTA...

Il nostro tuttofare riempì la scatola dei giochi sulla terrazza con corteccia d'albero. Quel giorno Hanae, l'insegnante, esce con i suoi bambini, a giocare sulla terrazza. Molti bambini all'inizio camminavano e osservavano da vicino ciò che il tuttofare stava facendo.

Safia si avvicina e vuole sentire il materiale con le mani, lasciandolo roteare sul suo viso e sui suoi vestiti. Poi mette un sacco di corteccia d'albero con le mani su una tavola di legno che si trova nella sabbiera. Phil si siede sulla tavola di legno e ora riempie con la corteccia il suo piccolo camion. Tindar è solo un po' spaventato e rimane in disparte, poi pedala un po' sulla sua bici. Il giorno dopo i bambini ricevono materiale extra da mettere fuori sulla terrazza. Sono molto curiosi. Il nuovo materiale erano confezioni di paglia. L'educatore apre i pacchetti insieme ai bambini.



Arrivano emozioni diverse: alcuni dei bambini sono molto interessati e vogliono sentire il materiale, altri vengono a prendere la paglia per gettarla via, altri la manipolano nella scatola e alcuni rimangono a distanza e hanno dubbi ... Hanno un po' paura?

Si formano piccoli gruppi. Accanto al bidone ci sono ora secchi, pale e spazzole. Safia prende il secchio e lo riempie con la pala, fino a quando non è completamente pieno. Poi spazzola via tutto ciò che è caduto accanto al secchio e canta: "pulisci, pulisci".

Phil ora porta anche un treno e un escavatore sulla corteccia. Riempie il treno di corteccia. Usa una pala per questo. Deve lavorare in modo molto preciso perché i buchi sono piccoli e deve lavorare in modo molto preciso. Se ci riesce, lo mostra con orgoglio ad Hanae.

Cercare un trigger per il gruppo non è sempre facile. Le due insegnanti cercano di sedersi insieme regolarmente per discutere le cose che hanno visto dai bambini. Cercano di concentrarsi sulle azioni spontanee che i bambini hanno avuto nella loro giornata.

Victor è venuto da Phil con un escavatore. Ora scavano insieme con l'escavatore. Phil sostiene anche la macchina con le mani perché altrimenti cade troppa corteccia accanto ad essa. Tendar era molto affascinato dal riordino; spazzola sempre in modo sistematico. Ributta tutto nel cestino. Canta: "iaa" "iaa".

In queste storie, riconosciamo le trame e la mappa narrativa. Le insegnanti cercano di incoraggiare le attività e la scoperta e l'esplorazione da parte dei bambini. È l'inizio di un nuovo trigger (opportunità inattesa) per sviluppare una nuova trama.

Mamma di Safia: a casa S prende le grandi borse del "Lidl" e "Action" e prende il secchio per pulire. Mette tutte le scarpe nelle borse e le porta nell'armadio delle scarpe. Se la mamma ha pulito tutto ordinatamente in anticipo, allora Safia prende un secchio con tutto ciò che trova (dalla cucina o dal bagno). Poi va in giro con quel secchio come se stesse facendo shopping nel negozio.

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI  
"TRIGGER"

Come scegliere  
materiali e  
strutture gioco

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE  
NARRATIVE

**R2**  
IMPARARE E INSEGNARE  
SONO UN PIACERE, NON UN  
DOVERE: APPROCCIO  
ESTETICO IN EDUCAZIONE

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE  
NARRATIVE

AN e processi di  
apprendimento

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE  
DENTRO LA STORIA DEI  
BAMBINI

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE  
NARRATIVE

AN e relazione con  
le famiglie



La mamma di Safia era molto felice di ascoltare la storia di sua figlia e di vedere le sue foto. "In vacanza, Safia ama giocare con secchi, pale e sabbia."

## 2. QUANDO I SECCHI DIVENTANO UN NASCONDIGLIO

Marije sta leggendo una storia di Peekaboo ai bambini dopo aver visto Phil nascondersi nel secchio.

Quello stesso giorno presso la scatola della paglia: Phil prende il secchio blu (il più grande) e lo porta alla scatola della paglia e riempie il suo secchio. Intanto, puoi sentire gli altri bambini che emettono suoni di animali "beeeehh" "miao": hanno nascosto animali giocattolo nella paglia. Ora Phil mette anche gli animali nel secchio. Va in giro con quel secchio pieno. Quando ha finito, prende un piccolo secchio verde con un'emoji sorridente su di esso. Se lo mette in testa – tutta la testa è nel secchio, non vede più nulla – e poi se lo toglie dalla testa e ride forte, si diverte molto... ride mentre cammina (gioco peekaboo).

La mamma di Phil ci ha detto che non capiva perché Phil volesse sempre giocare con la terra e le palline dove crescono le sue piante sulla terrazza. Dopo aver sentito e visto le immagini delle attività, inizia a ridere e dice, ora posso capire che tutto è partito da questo.

Tendar ha scelto una rana come animale e la porta alla paglia. Dice: "vroom, vroom, vroom" – la rana cade nella scatola di paglia. Ora mette la paglia nella bocca della rana e dice "gnam gnam, mimando il masticare". Ora tira fuori la rana dalla scatola e salta insieme alla rana "hop hop hop".



AN e processi di apprendimento

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R2**  
IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE: APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE

AN e relazione con le famiglie



Hanae: "Osserviamo i bambini e cerchiamo di concentrarci sulle diverse trame. Ci sono molte immagini, piccole parti sono state filmate, molte citazioni di insegnanti, genitori, ... ma come fare una storia su tutto questo? Una storia che tiene tutto insieme?"

A volte lottiamo con la parte documentale. Come fare, come prendersi il tempo. A volte vogliamo mostrarlo ai genitori. Ma una mappa reale in una stanza, non può essere portata al piano di sotto nel luogo in cui ci incontriamo con i genitori. Nasce l'idea di un "libro" in cui inserire immagini e parole; sarà a disposizione anche dell'altro gruppo di bambini. "

Una mappa reale è stata avviata nei diversi gruppi. Si tratta di un work in progress. Dove le insegnanti possono scrivere, attaccare post-it, incollare immagini, ... Ma non solo le insegnanti del gruppo iniziale possono lavorarci. Anche gli altri membri del team sono autorizzati a mettere alcune parole su di esso.

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

**R9**  
AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI



### 3. NON CI SONO REGOLE ARCHITETTONICHE PER COSTRUIRE CASTELLI IN ARIA

Il materiale naturale sembra un fattore scatenante per le storie dei bambini. Hanae e Leticia, le insegnanti, cercano di portare i materiali che erano sulla terrazza anche all'interno del nido. In una giornata piovosa le insegnanti mettono diversi tipi di materiale naturale a disposizione del gruppo. Lo spargono sul pavimento e osservano i bambini. Safia e Tendar sono direttamente attratti dai materiali. Iniziano a costruire con loro e cercano di fare piccole torri, piccoli castelli di legno iniziano ad apparire sul pavimento. Altri 2 bambini stanno manipolando e guardando i diversi tipi di materiali.



Ogni 2 settimane gli insegnanti si siedono insieme al coach pedagogico, per discutere delle cose che hanno visto. Cercano di scoprire i fattori scatenanti, di vedere la vera mappa in queste storie e di vedere come procedere con la storia. La difficoltà rimane quella di coinvolgere i genitori nella storia narrativa

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI  
"TRIGGER"

### 4. LA CUCINA È IL MIO REGNO

Una delle trame narrative ci porta all'angolo con i materiali della cucina. Essere ben consapevoli dei materiali che si portano in cucina, fa sì che si ottengano anche molti nuovi impulsi per i bambini e molte nuove storie. Cucina, frutta di plastica, scelta della frutta, .. Sono state scritte molte nuove trame.

Leticia ha notato che i bambini stanno giocando con i materiali naturali, ma alcuni di loro stanno giocando nell'angolo della cucina. Decide di prendere tutto il materiale da cucina, ordinarli in scatole e installa la cucina e la bambola nella "sedia per mangiare".

Safia va a guardare la scatola con il materiale di cottura. Inizia a cucinare. Mette la padella sul fuoco e inizia a mescolare dentro. Safia mette le cose nel forno. Successivamente inizia anche a dare da mangiare a Victor (gli mette il cucchiaino in bocca). Anche Victor gioca con lei e "mangia".



AN e processi di  
apprendimento

Come  
riorganizzare gli  
spazi scolastici



Tendar prende un piatto e un cucchiaino e mette una mela nel piatto. Cammina un po' e va a stare accanto a Safia. Mette il suo piatto vicino alla padella di Safia. Thunten rimane con le scatole con frutta e verdura. Tira fuori tutto e lo mette vicino alla scatola.

Anche Yanis cammina verso le scatole con i giocattoli da cucina e prende i piatti. Inizia a ordinarli. Li mette in fila, uno in mano e 3 davanti a lui. Altri bambini vengono a giocare con lui. (Safia, Tendar, Thunten). Vogliono prendergli i piatti, quindi ora ne tiene due.

**R3**  
RISPETTARE LE NARRAZIONI  
DEI BAMBINI

Alcuni giorni dopo, Leticia dà alcuni nuovi piatti. Di nuovo nelle scatole sul pavimento.

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE  
NARRATIVE



Phil prende tutti i piatti dalla scatola e mette 6 piatti sul pavimento intorno a lui. Ishraq prende 1 piatto e se lo mette in testa. Un secondo alle labbra come se stesse bevendo. Poi inizia a raccogliere piatti e ci mette sopra della frutta. Alla fine prende un cestino per raccogliere i piatti Yanis mette 2 piatti davanti a lui; Mette una padella sul piatto e cerca le uova nelle scatole. Ora prende 1 uovo nel piatto che ha in mano. Raccoglie gli altri piatti e si siede sullo scivolo con esso.



Quando la mamma di Yanis sente la storia e vede le immagini, inizia a raccontare della loro casa: "Non ho una lavastoviglie. Llavo nel lavandino e poi metto i piatti sul tavolo per asciugarli. Yanis prende i piatti e li mette a terra. Gli dico sempre che non può farlo. Prende cucchiaio e coltello e lo mette nei piatti. Non mi piace che lo faccia".



La mamma di Phil ha parlato con Fatiha di come i bambini giocano nell'angolo della cucina. Dice che gli piace anche giocare con gli utensili da cucina a casa. Phil può aiutare a preparare il tavolo prima di cena. Gli è permesso mettere i piatti e i bicchieri. Ama farlo, ma la mamma ha paura che lo lasci cadere e che si faccia male. Ma ha notato che può farlo abbastanza bene. Fatiha ha spiegato che usiamo veri bicchieri e piatti in porcellana.

### 5. RILANCIO CON LA CORTECCIA D'ALBERO

Dopo due settimane di gioco in cucina, le insegnanti hanno notato che i bambini si annoiavano dell'attività. Si stavano chiedendo cosa avrebbero dovuto offrire come nuovo fattore stimolante (trigger). Dopo essere andata più volte fuori, Hanae pensa che la corteccia dell'albero fosse ancora interessante.

Ogni volta però i bambini chiedono biciclette, pentole e altri utensili. Ma non per la corteccia.

Un giorno sente Phil dire "bagnato". Così Hanae prende un po' di corteccia e la dà a Victor e dice "guarda". Victor dice "sporco", e se ne va.



Rilancio

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI "TRIGGER"

**R7**  
ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI DEI "TRIGGER"



Per Hanae il segnale era chiaro. I bambini non vogliono più giocare con la corteccia perché era bagnata e sporca. Dopo alcuni giorni un nuovo bambino inizia la frequenza nel gruppo. All'inizio Inaya stava attraversando un momento difficile, ma ogni volta che i bambini escono, giocava molto. Aveva molto interesse per la corteccia all'esterno. Andò a toccarla, prese un secchio e cominciò a riempirlo con le mani. I bambini hanno iniziato ad osservarla. Phil e Victor sono venuti a stare intorno a Inaya e dopo alcuni minuti hanno anche iniziato a riempire il secchio insieme a lei.



Hanno lavorato insieme e hanno iniziato a cantare la canzone sulla pulizia: "Hop hop hop we ruimen alles op!". Riempiono il secchio fino a quando non è tutto pieno.

Usavano i cucchiai ma Inaya continuava a farlo con le mani. Così, quando il secchio era pieno, hanno detto che volevano portarlo dentro. Hanae l'ha trovata un'ottima idea, quindi ha lasciato che i bambini portassero il secchio all'interno. Decidono di far asciugare la corteccia.



Mentre la corteccia si asciugava, andarono con i bambini in biblioteca. Hanno cercato libri sulla natura, piante, paglia, animali, ... Phil e Victor continuavano a parlare di cose bagnate o sporche. Quindi gli insegnanti li aiutano a cercare libri anche su questo. Leggono i libri che i bambini scelgono in Elmer. E hanno mostrato i materiali che hanno visto nei libri. Un po' di paglia, un po' di corteccia ma anche altri materiali naturali.

## 6. RISCOPRIRE LA CORTECCIA

Dopo un po' di tempo la corteccia era asciutta. Hanae voleva presentare la corteccia in modo attraente. Ha messo la corteccia su un tappeto colorato. Mette anche materiali extra con esso. Sceglie di mettere alcuni materiali riciclati come piccole tazze di yogurt, scatole di uova, cucchiai e secchi. C'era anche una grande scatola con paglia all'interno. Mette gli animali e la fattoria sul pavimento in modo che possano facilmente prenderlo.

Hanae ha aperto le tende dopo il momento del canto, scoprendo il materiale. E i bambini sembravano così sorpresi. Hanno detto "owww", "oei", "wauw". Hanae sente molti rumori ma vede anche i bambini che guardano con grandi occhi. La stanza era allestita in modo diverso, c'erano nuovi materiali nella stanza. Phil ha osservato gli altri bambini per un bel po' di tempo. Non voleva affatto giocare con la corteccia. Quando Hanae gli porge un pezzo di corteccia, dice "no, bagnato". Dopo molto tempo, ha iniziato a raccogliere scatole e bottiglie. E poi ha iniziato a mettere la corteccia nella sua bottiglia. Ha iniziato a scuotere la bottiglia e ha iniziato a ridere. Si ferma. E poi ha iniziato a riempirla di nuovo. Poi di nuovo scuote la bottiglia. Ha notato che il rumore diventa più forte. Continua a farlo.

Isis prende un cucchiaio e una spazzola. E ha iniziato a colpire la scatola di paglia con essa. Ride sempre di più. Lo trova speciale. E poi ha visto che gli altri bambini stavano giocando con i materiali. Stavano riempiendo le pentole di cucchiai. Toccavano tutto con le mani. Così Isis ha preso un piccolo secchio e ha iniziato a riempirlo di paglia. Poi va alla corteccia e riempie ancora di più il secchio. Lei mescola tutto.

Dopo di ciò, va in uno spazio più piccolo della classe e mette alcune scatole di uova sul pavimento. Prende le cannuce di paglia ad una ad una e la mette giù nella scatola. Prima la paglia, poi la corteccia. Ha ordinato il tutto in diverse file. Paglia-corteccia-paglia-corteccia. Era come se avesse una missione. Molto concentrata continuava a metterle in fila. Hanae è rimasta colpita.

Paz non è molto interessato alla paglia o alla corteccia. Quando ha visto i materiali è andata direttamente a sedersi a terra e ha iniziato a toccare i materiali. Sente che è asciutto, non bagnato. Quindi, nel momento in cui ha notato che i materiali si sentivano meglio, ha preso cucchiaio e secchio e ha iniziato a riempirli e svuotarli. Lo ha fatto diverse volte ed è stata coinvolta nell'attività per molto tempo. Dopo qualche tempo ha cercato di riempire una bottiglia più piccola con la corteccia e il suo cucchiaio. Ha continuato a provare, ma è stato molto difficile. Così ci ha provato con le dita.





Inaya era molto contenta della corteccia presente all'interno della classe. Fino a quando non sono venute a mettere ordine nella stanza, lei gridava la sua gioia "oh wauw, oh wauw". Ama giocarci. Ha preso un cucchiaino, ha giocato con la corteccia, ha iniziato direttamente a muoversi con la corteccia in una scatola. Prende il grande secchio dall'esterno e poi livella la corteccia e la paglia nel secchio. E poi ha cercato la sua bambola e l'ha messa nel secchio. Hanae ha chiesto cosa sta facendo il bambino. Inaya le disse che stava dormendo. Hanae ha mostrato molte delle immagini e dei brevi filmati ai genitori per sapere cosa ne pensano.

**R4**  
 REALIZZARE UN'APPROPRIATA DOCUMENTAZIONE

La madre di Isis dice che a Isis piace giocare con gli utensili della cucina. Le piacciono i materiali veri come quelli di sua madre. Tutto ciò che c'è in cucina è interessante anche per Isis. Lei lo adora. Papà dice che le piace anche mettere le cose in ordine, deve essere nel modo giusto o essere nella posizione giusta. Non le piace troppo caos.  
 La madre di Paz dice che le piace giocare molto con la sabbia e le cose naturali. Soprattutto acqua. Paz gioca anche con le cose di sua madre, come il gioco di imitazione. Ma non lo ha ancora fatto al nido.  
 Il padre di Inaya dice che sta giocando molto con la figlia a casa. Deve anche prendersi cura della sua bambola. Deve dare la pappa, fare un bagno, metterla a dormire, proprio come fa con sua figlia.



AN e relazione con le famiglie

### 7. ALLEVAMENTO DI ANIMALI NEI NIDO

Le insegnanti hanno scoperto che alcuni dei bambini hanno iniziato a giocare con gli animali e i materiali destrutturati insieme. Hanno usato la paglia per coprire gli animali.



La prima volta che hanno giocato con le cannuce di paglia hanno già visto questo accadere. Ma questa volta hanno iniziato anche all'interno con questo gioco. Quando i bambini hanno tirato fuori gli animali dalla scatola dei giocattoli, le insegnanti hanno dato loro lo spazio per farlo. E hanno osservato ciò che stava accadendo nel loro gioco. Victor aveva un grande interesse per gli animali. Conosceva i loro nomi e ne parlava con le insegnanti. Questo giorno stava anche facendo case per loro con la paglia. Prese grossi secchi di paglia e andò a fare le stalle per gli animali al tavolo da gioco.  
 La mamma di Victor ha detto che gli piace giocare con gli elementi della natura. Parla di frutta, piante, animali. Parlano anche molto di come andare d'accordo con gli animali e di come prendersi cura di loro. È molto felice che lui abbia questo modo sensibile di prendersi cura di loro.

**R6**  
 COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R5**  
 ESSERE CONSAPEVOLI DEI "TRIGGER"

**R6**  
 COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE

**R7**  
 ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

### 8. UNA RETE INFINITA DI TRAME

Nelle settimane successive al gioco della corteccia d'albero, i bambini sono sempre più entusiasti dei materiali. Giocano con la paglia, soprattutto. Le insegnanti posizionano alcune scatole sensoriali dove possono entrare a piedi nudi.





Un giorno Hanae notò che i bambini erano interessati alla sabbia e alla terra che veniva usata per piantare alcuni fiori. Così mette la sabbia in una grande scatola e lascia che i bambini la scoprano. Ci sono alcuni semi di fiori per i bambini da piantare. E i bambini sembrano essere molto eccitati. Paz ama riempire i vasi con i semi. Le sue piccole dita spingono i semi più in profondità nella sabbia.

AN e processi di apprendimento



Una rete di altre storie viene fuori dalla primitiva stoppia della corteccia. Una di queste porta a visitare un negozio di piante con i bambini. Un'altra porta a visitare la fattoria didattica e una sta persino portando ad aiutare la gente della città di Bruxelles ad annaffiare le piante. Non vediamo l'ora di altre storie!

**R6**  
COSTRUIRE MAPPE  
NARRATIVE

## Buona pratica n.7

### PROFESSIONI IMPARARE DAL LAVORO DEI GENITORI

Buona Pratica dalla scuola dell'infanzia Tallinna Meelespea situato nel quartiere di Haabersti a Tallinn (Estonia). La frequentano 270 bambini da 1,6 a 7 anni. I bambini che hanno partecipato a questa attività hanno dai 5 ai 6 anni

#### 1. LA FASE DI OSSERVAZIONE – COME INIZIA LA NOSTRA STORIA

Durante ogni settimana abbiamo argomenti specifici di cui parlare - li chiamiamo il tema della settimana. Questi temi sono creati sulla base del curriculum educativo nazionale estone della scuola dell'infanzia. Gli insegnanti sono liberi di affrontare ogni argomento come ritengono adatto al loro gruppo di bambini, tenendo presente gli obiettivi educativi e il curriculum nazionale. Far parte del progetto Narrate ci ha insegnato molto sull'essere più legati ai bambini e liberi nell'iniziare ogni argomento. Gli insegnanti sono più consapevoli del loro ruolo nella narrazione di ogni bambino (sia collettiva che individuale) e sono più aperti a notare e decidere (come) reagire o non reagire per quanto riguarda i trigger e gli interessi dei bambini.

Questa è una storia su uno di quei "temi della settimana", che è iniziato un lunedì mattina e ha continuato a diventare sempre più grande nel corso delle settimane successive.

#### 2. INTRODUZIONE ALL'ARGOMENTO

Trigger: il primo è stato di fatto messo a disposizione dall'insegnante. Già al mattino i bambini hanno notato alcuni nuovi oggetti come cacciaviti, viti, chiodi, martelli e un piano di lavoro. L'insegnante aveva preso diversi strumenti e li aveva messi sulla sua scrivania. Immediatamente i bambini sono stati attirati da questi oggetti e hanno iniziato a fare domande come "cos'è questo?"; "posso toccarlo?"; "Che cosa fa?"; "Perché è fatto così?". L'insegnante ha lasciato che i bambini provassero gli strumenti e ha risposto alle prime domande dei bambini, spiegando quali sono questi strumenti, quali sono i loro nomi e qual è l'uso più appropriato per loro.

C'era ora un momento per un insegnante di decidere come continuare ulteriormente con la storia. Poiché ogni bambino aveva in mente la sua domanda, ha portato a un crocevia di opportunità o, come nel nostro progetto Narrate preferiamo dire, verso la mappa narrativa.

Per sviluppare l'interesse dei bambini, l'insegnante ha usato un gioco "Caccia al tesoro" - i bambini erano alla ricerca di strumenti diversi nel gruppo, il che li ha resi visibilmente eccitati e interessati alle cose e all'argomento. L'insegnante poteva vedere che il gioco era divertente per i bambini. I bambini hanno mostrato la loro eccitazione sorridendo, saltando su e giù quando hanno trovato qualcosa e facendo commenti lungo l'esplorazione. Molti bambini hanno anche apprezzato la possibilità di dare un nome a un oggetto nell'immediatezza o legato alla loro precedente esperienza "Questo è un trapano a batteria! Anche mio padre ne ha uno a casa!" .



L'insegnante aveva anche pre-creato un gioco delle "Occupazioni" che è stato posizionato sul tappeto. I bambini lo hanno notato e hanno fatto domande: "Che cos'è? Stiamo giocando a questo? So che è la polizia" ecc., E hanno sviluppato una conversazione sul tema delle varie professioni rappresentate, quindi, con un interesse e una motivazione più evidenti, hanno iniziato a indagare su diverse altre professioni non rappresentate.

#### 3. SVILUPPO DEL PROGETTO

L'insegnante ha sviluppato ulteriormente l'argomento della conversazione: abbiamo mappato e documentato quali professioni i bambini già conoscono, quali professioni sono di maggiore interesse e quali professioni potremmo esaminare più da vicino. La polizia, l'ambulanza e i servizi di soccorso si sono rivelati le occupazioni più popolari. I bambini hanno scritto i loro pensieri su un poster. È qui che è partita per noi la prima documentazione narrativa.



**R1**  
 LA STORIA DELL'INSEGNANTE  
 DENTRO LA STORIA DEI  
 BAMBINI

**R5**  
 ESSERE CONSAPEVOLI DEI  
 TRIGGER

**R6**  
 COSTRUIRE MAPPE  
 NARRATIVE

**R2**  
 IMPARARE E INSEGNARE  
 SONO UN PIACERE, NON UN  
 DOVERE: APPROCCIO  
 ESTETICO IN EDUCAZIONE

**R7**  
 ESPLORARE I SIGNIFICATI  
 INDIVIDUALI

**R4**  
 REALIZZARE UN'APPROPRIATA  
 DOCUMENTAZIONE (MAPPA  
 MENTALE DEI BAMBINI SULLE  
 OCCUPAZIONI)



Il passo successivo è stato quello di iniziare la ricerca: il gruppo ha avuto una conversazione sui diversi lavori, cosa fanno davvero e come. Questo processo riguardava la creazione e la ricerca di materiali didattici e la documentazione dei pensieri, del lavoro e delle attività dei bambini. Abbiamo dato un'occhiata più da vicino a diverse professioni con l'aiuto di video, libri, immagini, puzzle e qualsiasi altro materiale che potevamo trovare all'interno del nostro gruppo (armadi, scaffali ecc.). Abbiamo raccolto i materiali e li abbiamo resi visibili, per favorire l'apprendimento.

Come riorganizzare gli spazi scolastici



Poiché il processo di apprendimento nella scuola dell'infanzia avviene attraverso il gioco libero e il gioco attivo, la nostra prossima sfida è stata quella di modificare l'ambiente di gioco dei bambini. L'attenzione si è concentrata sull'utilizzo di diversi strumenti e sul gioco con oggetti della vita reale (cerotto, batuffolo di cotone, siringa, vite, ecc.).

Come scegliere materiali e strutture di gioco

I contesti ludici sono stati creati dai bambini stessi: parrucchiere, polizia, medico e insegnante. L'insegnante ha fatto un passo indietro; stava osservando gli interessi dei bambini e l'attenzione si è concentrata sull'iniziativa dei bambini nel gioco libero. L'insegnante era lì per sostenere e farsi guidare dalla fantasia dei bambini: interpretava la vittima ferita che aveva bisogno di essere soccorsa o il cliente per il parrucchiere. In questo caso, è stato l'insegnante a porre domande ai bambini: "Cosa facciamo dopo? Cosa dovrei fare? Come posso usarlo?" e così via.

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

Durante i diversi momenti di gioco, i bambini hanno collegato le loro esperienze di gioco con le loro esperienze di vita reale, soprattutto quelle più significative e divertenti. Spesso, facevano commenti su oggetti familiari e lavori e per lo più li mettevano in relazione con i loro familiari.

**R2**  
IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE: APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE

L'insegnante permetteva ai bambini di raccontare storie sui loro familiari e di porre ulteriori domande su ciò che volevano sapere delle occupazioni dei loro genitori. Alcuni bambini erano molto chiari su questo e avevano lunghe storie sui loro genitori "Mia madre è una veterinaria. Sai che a volte deve iniettare medicine agli animali? Usa aghi VERI. Ma va bene perché rende gli animali migliori e preferisco che siano felici e stiano bene. /.../". Allo stesso tempo, alcuni bambini non erano così chiari su ciò che i loro genitori fanno davvero "Mia madre e mio padre siedono davanti a un computer tutto il giorno. Non so cosa facciano lì. Alcune cose importanti per il computer, credo."

**R3**  
RISPETTARE LA NARRAZIONE DEI BAMBINI

I bambini erano curiosi di saperne di più sul lavoro dei loro genitori, quindi l'insegnante ha inviato un'e-mail chiedendo direttamente ai genitori di inviare foto di loro stessi sul posto di lavoro con una breve descrizione di ciò che riguarda loro lavoro come mansioni principali. I genitori hanno risposto molto positivamente e velocemente. Hanno inviato una descrizione del loro lavoro quotidiano e le foto. Le abbiamo guardati con i bambini e abbiamo avuto un'altra conversazione divertente. I bambini erano molto entusiasti di vedere i volti dei loro genitori e sentirne parlare. Volevano fare una mostra sul muro in modo che i loro genitori fossero visibili e si sentissero come se fossero lì con loro durante tutto il giorno.

AN e relazione con le famiglie



Questa mostra è stata aperta per alcune settimane e dopo un po' di tempo i bambini hanno iniziato a chiedere "per quanto tempo li teniamo qui sul muro? Cosa ne facciamo? Perché sono ancora qui?". Fu solo allora che i bambini (con l'aiuto dell'insegnante) inserirono questa documentazione in un libro che fin dall'inizio chiamarono "Le occupazioni dei nostri genitori" che può essere trovato sullo scaffale del nostro gruppo, a disposizione dei bambini.



**LIBRO REALIZZATO DAI BAMBINI:  
 "OCCUPAZIONI DI MAMME E PAPÀ DEL  
 GRUPPO SIPSIKUD"**

I bambini adorano assolutamente il libro sulle occupazione dei loro genitori e la loro idea successiva è stata quella di ricreare anche i loro genitori con i loro disegni. I bambini scelgono i loro materiali (carta, pennarelli o matite colorate) per disegnare i loro genitori come li immaginano sul posto di lavoro.

I bambini hanno iniziato a raccontarsi storie fantasiose sui loro genitori, si sono divertiti molto e si sono fatti delle belle risate durante questo. L'insegnante ha notato che i bambini miglioravano anche la loro relazione durante questa attività.

Per rendere ancora più visibili le diverse occupazioni, gli insegnanti hanno individuato degli esperti esterni esperti e li hanno invitati a scuola: una squadra artigiani, un servizio di soccorso e un'infermiera che hanno condiviso le loro esperienze e i relativi aspetti pratici. Durante gli incontri genitori-insegnanti in cui abbiamo restituito l'esito di questa attività narrativa complessa, l'insegnante ha tra l'altro consigliato ai genitori di leggere e raccontare storie ai loro figli a casa. Il modo migliore per farlo sembrava ai genitori l'utilizzo delle storie della buonanotte, ma l'insegnante ha incoraggiato i genitori a trovare piccoli momenti per l'improvvisazione spontanea che sarebbero stati anche più divertenti. Alcuni genitori hanno riflettuto sull'aver momenti di narrazione spontanei e creativi mentre, ad esempio, guidavano verso le mete della gita del weekend: sentivano che li rendeva più vicini ai loro figli e sono rimasti sorpresi di quanto possano essere fantasiosi i loro figli, nell'arricchire le storie che i genitori offrivano spontaneamente.

**R3**  
**RISPETTARE LA  
 NARRAZIONE DEI BAMBINI**

**R2**  
**IMPARARE E INSEGNARE  
 SONO UN PIACERE, NON UN  
 DOVERE: APPROCCIO  
 ESTETICO IN EDUCAZIONE**

**R9**  
**AVERE UN SET DI STRUMENTI  
 CREATIVI SU DIVERSI  
 LINGUAGGI**



**VISITATORI DELLA SCUOLA: SERVIZIO DI SOCCORSO, SQUADRA ARTIGIANI E UN'INFERMIERA**





In seguito alle visite degli esperti, i bambini hanno disegnato immagini del lavoro più eccitante per loro e l'insegnante ha documentato la storia di ogni bambino e ha aggiunto la loro narrazione all'immagine. Ogni opera d'arte ha la sua storia e il risultato finale è sempre interessante.

**R10**

USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN

"Questa è un'auto della squadra artificieri. Il cane cerca una bomba nell'erba. È di colore marrone e molto veloce. Il suo nome è Dog. Il cane può annusare l'odore. Il robot mette la bomba in macchina. Il cane è un grande aiuto per un essere umano".  
"Pommirühm" - "squadra artificieri"; "Pomm" - "bomba"; "Koer" - "cane"



"Questo è un camion dei pompieri. Salva le persone. Una grande scala aiuta a far uscire il fuoco dall'alto. Mi piaceva quando quello zio ne parlava. L'auto ha un lampeggiatore in modo da poter sentire il segnale".

"Tuletörjeauto" - "Camion dei pompieri"  
"L'auto della polizia cattura i banditi. Sono di pattuglia. La polizia sta solo seguendo i banditi e li sta portando in una trappola. La polizia vede di nuovo i cattivi e li porta in trappola".  
"Politsei" - "Polizia"

"Questo è uno chef che fa il cibo. Abbiamo uno chef nel nostro nido".  
"Kokk"- "Cuoco"; "Pann" - "Pan"; "Pott" - "Pot"

Mentre pensavano e disegnavano i lavori più eccitanti, alcuni bambini riflettevano sui loro interessi attualmente seguiti dopo l'orario di scuola dell'infanzia. Alcuni bambini appartenenti al nostro gruppo vanno a lezioni di sport e sono molto interessati alle attività fisiche. Mentre un piccolo gruppo di bambini stava raccontando le loro lezioni di calcio e danza, una bambina ha condiviso la sua esperienza di vedere uno spot pubblicitario in TV sul pattinaggio artistico. Altri erano incuriositi e hanno chiesto cos'è il pattinaggio artistico e lo hanno confuso con lo sci.



L'insegnante ha notato il loro interesse e ha mostrato ai bambini video su un pattinatore artistico estone e ha proposto un'idea di attività con dispositivi robotici. I bambini sono stati divisi in gruppi più piccoli e hanno ricevuto un grande foglio di carta bianca, un mucchio di penne colorate e robot Blue-Bot. I bambini hanno lasciato fluire la loro creatività e così i Blue Bots sono diventati pattinatori di figura che hanno disegnato bellissimi anelli di pattinaggio sulla carta.

**R5**

ESSERE CONSAPLEVOLI DEI TRIGGER



#### 4. INTERESSE CONTINUO



Settimane dopo aver iniziato con il tema delle occupazioni, possiamo vedere che l'interesse dei bambini continua. Continueremo a notare i fattori scatenanti (trigger) dei bambini e ad agire in base ad essi. Ad esempio, i bambini erano incuriositi dal suono di un'auto della polizia di passaggio e dalla sua sirena. Hanno condiviso con entusiasmo le loro idee su dove questi poliziotti potrebbero essere diretti. Dato che fuori c'era neve perfetta per costruire qualcosa, l'insegnante ha proposto un'idea per creare la loro auto della polizia. I bambini erano molto entusiasti e si sono divertiti molto!

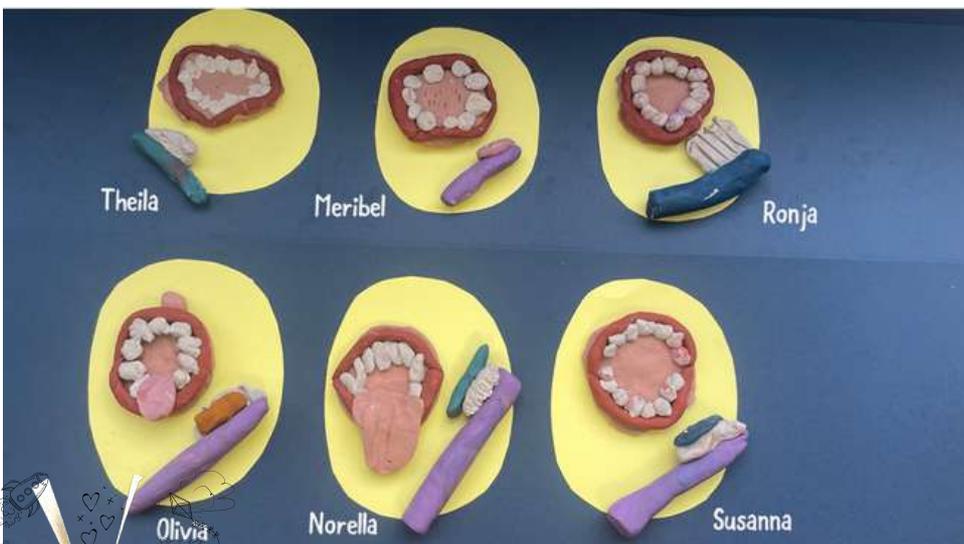
**R7**

ESPLORARE I SIGNIFICATI INDIVIDUALI

Ad un certo punto, abbiamo avuto un nuovo argomento settimanale sulla salute e il corpo umano. Durante quella settimana i bambini hanno condiviso molto sulle loro esperienze con i denti che cambiano e cadono. Poi siamo tornati al tema dell'occupazione e abbiamo parlato dei dentisti - cosa fanno, perché è importante, chi è stato visitato dal dentista e perché, ecc. I bambini hanno creato opere artistiche e narrazioni. Siamo fiduciosi che il tema delle occupazioni tornerà altre volte a noi lo sfrutteremo in un modo o nell'altro. Fino al prossimo trigger!

**R8**

GLI INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA



## Buona Pratica n.8

### HANNO UCCISO L'UOMO RAGNO SUPEREROI, SUPEREROINE E PERSONE CATTIVE DA SCONFIGGERE

Buona Pratica dalla scuola dell'infanzia Campanella situata nel quartiere Campanella a Imola (Italia). La frequentano 104 bambini dai 3 ai 6 anni. I bambini che hanno partecipato a questa attività hanno dai 4 ai 6 anni.

#### INTRODUZIONE: "SPIDER-MAN È STATO UCCISO"... E POI UNA CANZONE DA BALLO.

Durante la Festa di Benvenuto per i bambini appena iscritti che si è svolta il 22 novembre 2021, abbiamo osservato due bambini: Gabriele (5 anni) e Federico (4 anni) mentre cantavano una vecchia canzone che è stata un grande successo in passato: "Hanno ucciso l'Uomo Ragno", eseguita da un duo artistico italiano chiamato '883'. Non è una canzone per bambini; al contrario, sembra essere legato a eventi politici rilevanti accaduti in Italia negli anni 1980 e 1990, ma, naturalmente, per i bambini, si tratta di un noto supereroe. Ad ogni modo, la canzone era - ed è ancora - molto popolare.

All'inizio, non abbiamo prestato molta attenzione a questo evento: i bambini spesso cantano canzoni popolari. Tuttavia, siamo rimasti colpiti dal fatto che nei giorni successivi, durante le attività scolastiche, il gruppo dei bambini ha ripetuto questa canzone, sempre più spesso. Era diventata una sorta di tormentone: stranamente, solo i bambini che l'avevano cantata per primi durante la festa non la cantavano più.

Ciò che ci divertiva era il suo potere di diffondersi in tutta la classe e coinvolgere tutti i bambini. Andrea e Rachele avevano iniziato a cantare la canzone durante le attività spontanee di ballo e canto da quando vi partecipavano anche loro. Spesso hanno coinvolto Ada, Irene e Luca. Federico e Gabriele, che sono stati i primi a cantarla, avevano così iniziato un vero e proprio tormentone. Osservando dall'esterno, sembrava che l'interesse per la canzone fosse solo musicale e ritmico: infatti, i bambini lo utilizzavano come colonna sonora autoprodotta per attività motorie libere (danza libera) in uno spazio specifico dell'aula. Noi come insegnanti abbiamo pensato che potesse essere una buona idea rilanciare l'attività avviata dai bambini coerentemente con gli obiettivi del nostro curriculum, e ci stavamo chiedendo come farlo.

In primo luogo, abbiamo deciso di proporre ulteriori modi di muoversi e ballare al ritmo della canzone dell'Uomo Ragno, rilanciando argomenti curriculari sullo sviluppo grosso motorio.



È stato molto stimolante per noi, le insegnanti, discutere e riflettere su come potevamo sostenere l'esplorazione del corpo e il suo movimento nello spazio da un canto e una danza che i bambini stessi avevano ideato. Tuttavia, presto è diventato un po' riduttivo: ci sarebbe dovuto essere qualcosa di più.

A volte, o forse spesso, non siamo così inclini a dare importanza ad eventi che sembrano troppo comuni, non più che piccoli pezzi di tessuto connettivo banali tra attività didattiche "serie", che di solito consideriamo la parte nobile del nostro lavoro. Non sapevamo quante volte i bambini avevano cantato quella canzone popolare prima, e ogni volta non ci avevamo prestato attenzione. Quello che abbiamo imparato in quell'occasione è che dovremmo essere più interessati a ciò che accade in classe quando non siamo le leader delle attività.

**R5**  
ESSERE CONSAPEVOLI  
DEI TRIGGER

**R3**  
RISPETTARE LE  
NARRAZIONI DEI  
BAMBINI

**R2**  
IMPARARE E  
INSEGNARE SONO UN  
PIACERE, NON UN  
DOVERE: APPROCCIO  
ESTETICO IN  
EDUCAZIONE

Rilanciare la narrazione  
spontanea dei bambini

AN e processi di  
apprendimento

Secondo il proprio Curricolo  
nazionale

**R1**  
LA STORIA  
DELL'INSEGNANTE  
DENTRO LA STORIA DEI  
BAMBINI

## 1. DAL "CORPO IN MOVIMENTO" ALLA "MENTE PRODUTTIVA"

In primo luogo, le insegnanti hanno cercato di scoprire cosa significasse l'Uomo Ragno per i nostri bambini e bambine, ma anche se erano consapevoli che nella canzone questo supereroe era stato dichiarato "ucciso". Discutendo con loro, appurato che sapevano che il suo nome vero è Spider Man, divenne chiaro che per alcuni di loro era una semplice maschera di carnevale senza altre informazioni; per altri, era un supereroe generico che piaceva ai loro fratelli maggiori; altri avevano una certa conoscenza analitica delle storie su di lui, quando e perché era diventato così, ecc.

Per quanto riguarda il fatto che è stato ucciso nella canzone, tra i bambini e l'insegnante si è verificata una conversazione come la seguente:

Bambino1: "I ragazzi cattivi lo hanno ucciso";  
 Insegnante: "Chi erano questi ragazzi cattivi?"  
 Bambino1: "In realtà, non lo so";  
 Child2: "Forse un ragno piuttosto strano lo ha morso";  
 Child3: "O forse Spider-Man dorme appeso alla sua ragnatela";  
 Child2 (cambiando argomento, unendo le spiegazioni): "Credo che Spider-Man fosse molto più piccolo prima che il ragno lo mordersse, ma poi è diventato più grande e più grosso";  
 Bambino1: "Il ragno pungente aveva due colori: giallo e blu; e dopo aver morso una persona, è diventato anche bicolore";  
 Child3: "Potrebbe essere al sicuro grazie alla ragnatela";  
 Child2: "Anche lui ha preso la maschera"



**R7**  
 ESPLORARE I  
 SIGNIFICATI  
 INDIVIDUALI

**R8**  
 LE INSEGNANTI  
 IMPARANO LA  
 CONVERSAZIONE  
 NARRATIVA

Sulla base di questa condivisione, le insegnanti hanno chiesto loro se avrebbero voluto vedere insieme alcune delle storie del personaggio (libri, serie TV, ecc.).



Sulla base di questa condivisione, le insegnanti hanno chiesto loro se avrebbero voluto vedere insieme alcune delle storie del personaggio (libri, serie TV, ecc.).

I bambini hanno scelto di leggere un libro che non fosse una singola storia, ma una descrizione generale di Spider-Man e della "carriera" come personaggio cinematografico. Il libro conteneva i manifesti relativi a tutti i film che l'industria cinematografica aveva prodotto nel tempo. Mentre i bambini lo sfogliavano, facevano finta di leggerlo, descrivendosi immagini l'un l'altro e cantando la canzone di Spiderman come colonna sonora.

Abbiamo quindi deciso di rilanciare l'esperienza di questi bambini proponendo loro di disegnare una serie di episodi come se fosse un fumetto, ispirato alle locandine. I bambini hanno organizzato autonomamente attività che coinvolgono la colorazione, il disegno, il ritaglio e la fascicolazione delle immagini che hanno prodotto.

Frida e Ada, che sono manualmente molto competenti e ammirate dai loro compagni di classe, hanno collaborato e si sono unite con Simone, Luca e Federico nella creazione di rappresentazioni personali del loro personaggio preferito negli album.

Le insegnanti hanno collaborato per realizzare un poster, e poi hanno caricato la storia e il materiale documentario sulla piattaforma Google Classroom, da condividere con i genitori



**R10**  
 USARE LO  
 STORYTELLING IN MODO  
 COERENTE ALL'AN

**R3**  
 RISPETTARE LE  
 NARRAZIONI DEI  
 BAMBINI

**R5**  
 ESSERE CONSAPEVOLI  
 DEI TRIGGER

**R9**  
 AVERE UN SET DI  
 STRUMENTI CREATIVI  
 SU DIVERSI LINGUAGGI

AN e processi di  
 apprendimento  
 (secondo il  
 curricolo nazionale)

**R4**  
 REALIZZARE  
 UN'APPROPRIATA  
 DOCUMENTAZIONE



Discutere con l'equipe le osservazioni svolte da ogni insegnante ci ha permesso di scegliere insieme come rilanciare l'esperienza dei bambini. Lavorare partendo dagli interessi dei bambini ci ha permesso di aumentare il loro entusiasmo e interesse per le attività rilanciate dalle insegnanti.

**R2**  
**IMPARARE E INSEGNARE SONO UN PIACERE, NON UN DOVERE; APPROCCIO ESTETICO IN EDUCAZIONE**



L'approccio narrativo è come una caccia al tesoro: non dobbiamo aggiungere nulla, dobbiamo solo favorire che ciò che è già nascosto nella mente dei bambini (ma di cui non sono ancora consapevoli) possa uscire e diventare qualcosa di utile nei loro processi di apprendimento.

**R1**  
**LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI**

## 2. CONSIDERARE IL TEMA DEL "GENERE" È IN QUESTO CASO INEVITABILE... ABBIAMO PENSATO!

Sebbene questo gruppo di story-maker includesse alcune bambine (non troppe, in realtà), Spider-Man sembrava ad alcune di noi troppo "connotato per il genere" e non così inclusivo per le nostre bambine.

Il "genere" è sempre un tema controverso: infatti, noi insegnanti eravamo divisi in due "partiti", quelle che pensavano che tutti i bambini dovessero giocare con qualsiasi tipo di argomento e personaggio (indipendentemente dal loro genere), e quelle che pensavano "ok, siamo d'accordo, ma dovremmo incoraggiare anche a esplorare nuove possibilità!". Ad ogni modo, tutti le insegnanti hanno convenuto che non dovevano intervenire direttamente, suggerendo ai bambini alcune correzioni o nuove idee narrative per bilanciare quel problema. Inaspettatamente, alcune bambine hanno tirato fuori dai guai le insegnanti: hanno iniziato a speculare su un compagno di Spider-Man, una supereroina, ovviamente. Le bambine la chiamavano: Ragazza Vespa, nome di loro invenzione (anche se abbiamo detto loro che la potevano chiamare in inglese, Wasp-Girl): "Wasp-Girl è simile a Spider-Man ma femmina", ha detto una di loro.



AN e benessere relazionale a scuola

Inclusione scolastica

**R3**  
**RISPETTARE LE NARRAZIONI DEI BAMBINI**

**R5**  
**ESSERE CONSAPEVOLI DEI TRIGGER**

**R9**  
**AVERE UN SET DI STRUMENTI CREATIVI SU DIVERSI LINGUAGGI**

### Un altro problema da affrontare.

Nel momento in cui i bambini stavano lavorando su questo tema, il Carnevale si stava avvicinando. Questo festival annuale, molto apprezzato dai bambini, è sempre stato un'occasione per inventare, raccontare e organizzare storie comuni; Poi, i bambini li hanno trasferiti e sviluppati in narrazioni, drammatizzazione e scenari fantastici.

Purtroppo le restrizioni della Pandemia hanno bloccato le sfilate di carnevale per le strade del quartiere, negando ai bambini la possibilità di mostrarsi vestiti in pubblico. Le bambine che hanno inventato il personaggio di "Wisp-Girl" erano tristi perché speravano di mostrare costumi ispirati ad essa a tutte le persone intorno alla scuola.

Per confortarli, le insegnanti progettavano di realizzare una sfilata di carnevale nella scuola, coinvolgendo i bambini nei loro costumi.

Preparandolo, l'idea di creare una compagna femminile di Spiderman divenne contagiosa e generalizzata; altre bambine hanno inventato altre supereroine e realizzato i loro costumi, da indossare durante la sfilata, ma non solo. In quelle occasioni, Wasp-girl e le sue compagne aiutavano bambini travestiti da agenti di polizia, principesse, pirati e supereroi generici a sconfiggere il male e ogni tipo di cattivo.



Rilanciare le attività narrative dei bambini

Attitudine al problem solving

**R6**  
**COSTRUIRE MAPPE NARRATIVE**

Un'intera rete di storie è nata inaspettatamente dai nostri semplici dubbi sulla cultura di genere all'interno dell'adozione di un personaggio da parte dei bambini. Anche un evento negativo, come le restrizioni pandemiche, si è trasformato in molte nuove occasioni narrative: la sfilata di carnevale all'interno della scuola è stata sicuramente più produttiva – almeno dal punto di vista narrativo – di quella tradizionale per le strade. È quello che abbiamo imparato dalla narrazione dei nostri bambini.

### 3. UNA CONFLUENZA DI STORIE

Nel medesimo periodo, alcuni bambini stavano costruendo la stazione di polizia con i Lego. Questa attività era inizialmente completamente indipendente dalla narrazione iniziata con la canzone di Spider-Man, ma i bambini, avendo saputo dalle storie raccolte in precedenza su di lui che collaborava con la polizia, hanno combinato le due narrazioni in un unico grande scenario narrativo.



Una conversazione un po' strana tra 2 bambini che hanno costruito la stazione di polizia.  
 F: "G. Dove metto il computer?"  
 G: "Li... dove si trova la sedia. Ho trovato la LAMA DEL TEMPO!"  
 (l'insegnante chiosa): Smetto di scrivere e lo guardo con aria interrogativa; mi risponde compiaciuto:  
 F: "Si usa per tornare indietro nel tempo. .... (si volta verso il compagno) Trova un mattoncino blu e sposta questo".  
 G: "ma stai distruggendo l'ufficio dei poliziotti !!!!!"  
 F: "... ma dovevo finire il muro!"  
 G: "hai rimosso i mattoncini!!! Quello era il tetto del TETTO (cioè quello del bordo piscina)"  
 B: "Sei andato a vedere i fuochi d'artificio a Capodanno?"

Mentre succedeva, le insegnanti si sono resi conto che i bambini coinvolti hanno iniziato a cantare la canzone di Spider-Man, come se avessero creato un'associazione tra la loro stazione di polizia e quella canzone. Forse, quasi inconsciamente, stavano sentendo i compagni impegnati in attività legate a Spider-Man, che accadevano in un angolo diverso dell'aula.

Alla fine, i due gruppi si unirono e la stazione di polizia divenne un luogo in cui i bambini costruirono storie sulle avventure di Spider-Man.



La nuova narrazione si è rivelata molto inclusiva. Abbiamo anche notato che Diego (bambino con bisogni speciali) era molto incuriosito dall'attività di costruzione della stazione di polizia e si è avvicinato ad osservare l'attività di Gabriele, Federico, Linda e Bryan, ma non ha partecipato attivamente alla costruzione. Supponiamo che sia stato inibito dal fatto che i mattoni sono piccoli e ha difficoltà ad esercitare le capacità motorie a causa di una lieve paresi neonatale. Tuttavia, il suo sguardo e il suo sorriso indicavano la partecipazione al gioco; Ciò che lo attraeva più di tutto era la colonna sonora musicale che accompagnava i bambini nella loro costruzione.

A conferma di questa ipotesi, il giorno seguente è stata proposta un'attività canora individuale della canzone di Spider-Man, e Diego ha accompagnato, come i suoi compagni, l'esibizione dei solisti.

Le insegnanti hanno osservato Diego molto più coinvolto nel canto di quanto non lo sia normalmente nella comunicazione verbale e hanno concordato con l'insegnante di sostegno di pianificare altre esperienze usando questo "linguaggio" per sostenere lo sviluppo del linguaggio verbale di Diego.

Questa strategia è stata registrata nel piano educativo individualizzato del bambino e nel piano curricolare della classe.

**R1**  
 LA STORIA  
 DELL'INSEGNANTE  
 DENTRO LA STORIA DEI  
 BAMBINI

**R6**  
 COSTRUIRE MAPPE  
 NARRATIVE

**R8**  
 LE INSEGNANTI  
 IMPARANO LA  
 CONVERSAZIONE  
 NARRATIVA

AN e benessere  
 relazionale a  
 scuola

Inclusione scolastica

AN e processi di  
 apprendimento  
 Secondo

Curriculum nazionale



Mentre gli adulti sono inclini a seguire un singolo processo alla volta, i bambini preferiscono seguire processi paralleli allo stesso tempo. Più piccoli sono i bambini, più questa regola funziona. Sembra che i bambini abbiano così tanto da fare per crescere, che sono naturalmente spinti a fare molte cose contemporaneamente. Dovremmo tenerne maggiormente conto e trarne vantaggio. Inoltre, abbiamo imparato che più complesso e vario (ma strutturato) è l'ambiente di apprendimento, più diventa sempre più inclusivo.

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

#### 4. FARE IL PUNTO INSIEME PER FISSARLO NELLA MEMORIA COLLETTIVA DEL GRUPPO



L'insegnante ha coinvolto i bambini nel documentare quanto fatto fino a quel momento a partire dalla canzone di Spider-Man. I bambini hanno scattato foto e fatto disegni di loro che ballano al ritmo della canzone, delle loro creazioni Lego e delle rappresentazioni di Spider-Man e della sua compagna Wasp-Girl. Insieme hanno realizzato un poster e le insegnanti hanno caricato la documentazione su Google Classroom per i genitori. Discutendo con i bambini, le insegnanti si sono resi conto che l'attuale organizzazione della classe non era funzionale a sostenere la narrazione libera dei bambini; In generale, non solo per questa specifica narrazione.

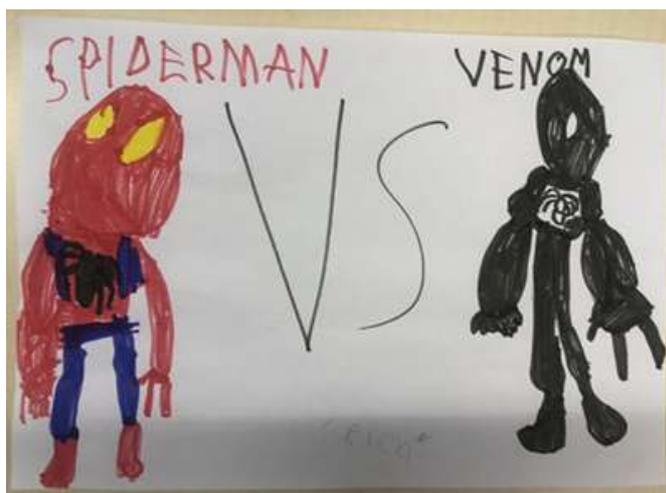
**R4**  
REALIZZARE UN'APPROPRIATA DOCUMENTAZIONE

AN e relazione con le famiglie

Come riorganizzare gli spazi scolastici

AN e benessere relazionale a scuola

Insieme ai bambini e, in una certa misura, sotto la loro guida, sono stati apportati cambiamenti rilevanti nell'organizzazione dello spazio. Ad esempio, abbiamo deciso di cambiare la disposizione degli arredi in una zona dell'aula per consentire la creazione di un angolo dedicato al gioco con i LEGO, intimo, ma abbastanza grande e accogliente da consentire ai bambini di riunirsi in piccoli gruppi per giocare nell'area e creare nuove costruzioni e storie.



Le osservazioni che abbiamo condotto nei giorni successivi hanno confermato la nostra ipotesi: il cambiamento nella posizione dei LEGO ha alimentato e arricchito la loro narrazione. Grazie al nuovo posizionamento, siamo stati anche facilitati nell'ascolto e nella registrazione dei loro dialoghi.

Come accennato nel precedente box blu, i bambini hanno molte cose da fare, sono spesso molto occupati. Ad ogni modo, a volte dovremmo chiedere loro di sostare per un po', essere più consapevoli di ciò che sta accadendo e discutere in profondità cosa possiamo fare per migliorare la nostra vita quotidiana. Naturalmente, i bambini dovrebbero sperimentare che questa riflessione comune può produrre alcuni cambiamenti nel loro ambiente ... Pensiamo che questo sia un esempio di "agency" e un senso di autoefficacia.

**R1**  
LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI

#### 5. LE STORIE DEI BAMBINI E QUELLE DELLA LORO COMUNITÀ

L'insegnante solleva nuovi stimoli e pone domande come: "ma hai mai visto una vera stazione di polizia?" La maggior parte non lo ha fatto, o solo in TV, ma due dei bambini hanno un genitore che lavora nella polizia. L'insegnante chiede anche ai bambini se, secondo loro, i veri poliziotti hanno anche l'aiuto di alcuni supereroi.

I bambini hanno discusso di questo problema. L'insegnante ha suggerito di andare alla fonte, organizzando una visita alla stazione di polizia locale, per vedere cosa c'è e chiedendo ai poliziotti che tipo di aiuto hanno.

Ma prima, l'insegnante chiede ai genitori "poliziotti" di venire a scuola per dare una "lezione" al riguardo.

**R7**  
EXPLORING MEANINGS

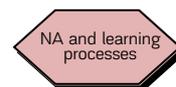
**R5**  
BEING AWARE OF THE TRIGGER(S)

NA and learning processes



Poi la visita alla stazione di polizia si è svolta come previsto. I bambini hanno parlato con poliziotti e poliziotte e hanno scattato foto. Tornati a scuola, i bambini hanno documentato tutto nel solito modo: impegnarsi in discussioni, disegnare poster, caricarli in Google Classroom. Durante la visita, i bambini hanno anche appreso quali tipi di operazioni la polizia può svolgere e gli usi e i nomi delle attrezzature della stazione di polizia e come descriverli.

Relationship with the community



Successivamente, si è svolta una discussione sul perché esiste la polizia. Certo, abbiamo finito per parlare delle regole e della loro osservanza, anche a scuola. Chi è l'Uomo Ragno nella nostra situazione scolastica?, abbiamo chiesto loro.

Potremmo inventare storie in cui Spider-Man e la sua partner Wasp-Girl intervengono nella nostra scuola per migliorare le nostre vite? Potremmo programmare il ruolo di Spider-Man/Wasp-Girl a scuola? Un bambino o una bambina a turno potrebbe avere questo compito ogni giorno, un ruolo da aggiungere ai ruoli di servizio a rotazione già presenti nella scuola (assistente delle insegnanti, cameriere, e così via).

*È stato sorprendente scoprirlo. Attraverso le loro domande, sono emersi molti argomenti del curriculum che affrontiamo ogni anno. In questo caso, il percorso si è sviluppato in modo molto naturale e non ci ha richiesto di pensare ad attività specifiche, abbiamo solo seguito i loro interessi e curiosità.*

**R8**

**LE INSEGNANTI IMPARANO LA CONVERSAZIONE NARRATIVA**



**R1**

**LA STORIA DELL'INSEGNANTE DENTRO LA STORIA DEI BAMBINI**

## 6. ARRICCHIRE L'ESPERIENZA NARRATIVA DEI BAMBINI

La nostra scuola ha una collaborazione continua con la biblioteca locale. Dopo aver visitato la Polizia, è stato naturale chiedersi se in biblioteca si possano trovare libri con storie di Spider-Man o della Polizia: l'unica cosa da fare era andare a vedere.

Per dare ai bambini coinvolti nella storia altri spunti, abbiamo chiesto aiuto alla biblioteca locale "Casa Piani". Hanno selezionato alcuni libri specifici: uno sul supereroe Spider-Man, alcuni scientifici su ragni e insetti e un fumetto che era una novità che ha incuriosito molto i bambini.

Siamo andati a prenderli e li abbiamo posizionati nell'area giochi costruita per supportare questa narrazione.

Abbiamo scelto di non presentare i libri ai bambini ma di posizionarli nell'area giochi narrativa e lasciarli esplorare liberamente: sappiamo che i libri non sono sempre utilizzati dai bambini nella loro funzione attesa e tradizionale.

**R10**

**USARE LO STORYTELLING IN MODO COERENTE ALL'AN**



, legata alla partnership con le biblioteche



Non avevamo altri fumetti a scuola; trovando Spider-Man nei cartoni animati, i bambini hanno usato questo libro come uno "spartito" per sintonizzare la canzone di questo supereroe.

Ma i libri più significativi, contro le nostre aspettative, sono stati quelli con veri ragni e insetti.

L'interesse è iniziato con Federico e Simone e si è diffuso a tutti i bambini divenendo i libri più significativi scelti dai bambini per molto tempo.

Il 7 giugno siamo andati alla biblioteca comunale di Casa Piani per restituire i libri presi a prestito, quelli che avevano selezionato per arricchire la nostra narrazione con nuove idee. A Casa Piani, siamo stati accolti dal bibliotecario che ha chiesto ai bambini un feedback sulle loro letture.



I bambini hanno risposto che hanno apprezzato i libri e hanno accettato l'invito ad esplorare gli spazi, scoprendo la sezione video e riconoscendo tra i DVD disponibili quelli dei loro eroi preferiti



Dalla biblioteca alla scuola

Questa visita alla biblioteca per bambini ha promosso anche più iscrizioni alla stessa da parte delle famiglie.

Dopo un po', alcuni bambini portavano a scuola anche i libri che avevano a casa, sia quelli che possedevano che quelli che prendevano a prestito in biblioteca. Inoltre, promuoviamo "il prestito interno": i bambini possono scambiarsi tra loro i loro libri, o portare a casa un libro della scuola, in prestito per il fine settimana.

*L'insegnante ha imparato almeno due cose. Da un lato, quanto sia importante avere un rapporto stabile con la nostra biblioteca locale per bambini, "Casa Piani". D'altra parte, dovremmo considerare il concetto di "Biblioteca" in modo non tradizionale: "la biblioteca non è solo un luogo fisico (come Casa Piani, ad esempio), ma un luogo relazionale e diffuso: dovremmo considerare "Casa Piani", i nostri angoli biblioteca all'interno della scuola e ogni biblioteca personale che i bambini hanno in casa nel suo complesso, come una sorta di super-biblioteca, interconnesse, coerenti, in grado di adattarsi allo sviluppo e all'evoluzione dei bambini, e disponibili per tutta la nostra comunità scolastica.*

## 7. ANDARE OLTRE SPIDERMAN .... SENZA UCCIDERLO

Dopo diversi mesi, le insegnanti si resero conto che l'interesse per Spider-Man stava diventando un po' ossessivo. Quindi, hanno deciso di non sostenere più questa narrazione (nel senso che i bambini potevano portarla avanti se volevano, ma le insegnanti non l'avrebbero osservata e sostenuta con la stessa forza di prima). Ma le insegnanti avrebbero prestato attenzione per vedere se altre storie potevano gemmare da questa.

Con questo obiettivo in mente, l'insegnante ha preparato un CD con diverse colonne sonore di cartoni animati sui supereroi e una mattina lo fa ascoltare in classe, senza dire nulla ai bambini, una sorta di colonna sonora durante l'attività mattutina.

Contrariamente alle aspettative delle insegnanti, i bambini non vi hanno prestato attenzione. Invece, stavano iniziando a costruire un nuovo scenario (utilizzando diversi tipi di materiale: Lego, materiale riciclato e così via), stimolato da alcuni dinosauri che uno di loro aveva portato a scuola la mattina. Le insegnanti si guardarono l'un l'altro... e hanno buttato via il CD!

*È stata una dura "lezione" per le insegnanti e ha mostrato come sia difficile per loro rinunciare all'idea di controllare i processi di apprendimento dei bambini. Le insegnanti non sapevano dove fosse finita la storia di Spider-Man. Potevano solo considerare che una storia è come il cibo: dopo averlo digerito, scompare ma contribuisce allo sviluppo o al mantenimento del nostro corpo. Oppure, potrebbe essere come un seme, portato via dal vento, pronto a rinascere in un luogo e in un tempo sconosciuti e diversi.*



## CAPITOLO 5

# Un focus group virtuale tra le insegnanti dopo aver partecipato all'implementazione delle Buone Pratiche dell'approccio narrativo

### 1. INTRODUZIONE – IL SIGNIFICATO DI QUESTO CAPITOLO

Le otto Buone Pratiche sull'implementazione dell'approccio narrativo del precedente capitolo 4 sono state narrate e rese disponibili da insegnanti che lavorano in scuole dell'infanzia o nidi appartenenti alle quattro amministrazioni scolastiche coinvolte in questo progetto Erasmus+. Questo gruppo di insegnanti può essere considerato il primo gruppo sperimentale con cui è stato realizzato l'Approccio Narrativo qui descritto. I lettori di questo manuale dovrebbero prestare attenzione ai seguenti fatti:

**1** Le nostre quattro amministrazioni scolastiche rappresentano oggi un buon esempio di cultura scolastica in Europa, poiché provengono dal Nord, dal Sud, dall'Est e dall'Ovest del nostro continente. Rappresentano approcci diversi, diversi programmi nazionali, diverse storie nazionali e diverse culture sociali. Nonostante ciò, è stato possibile applicare con successo l'approccio narrativo ovunque, dimostrando che possiamo considerarlo un approccio transculturale. Potrebbe essere pensato come un risultato atteso poiché l'atteggiamento narrativo è una caratteristica fondamentale per i bambini di tutto il mondo, indipendentemente da dove vivono. Inoltre, è importante sottolineare che le insegnanti coinvolte si sono incontrati più volte per condividere dubbi ed esperienze e hanno partecipato a due corsi di tre giorni in presenza per migliorare le proprie competenze nell'applicazione dell'Approccio Narrativo.

**2** Le insegnanti che componevano il gruppo non avevano alcuna esperienza nell'applicazione dell'Approccio Narrativo prima del progetto. Quindi, possiamo considerarli come se fossero un gruppo di insegnanti a un'amministrazione scolastica diversa (ovunque si trovi), che decide di applicare l'Approccio Narrativo dopo aver conosciuto / letto questo manuale.

Per questi motivi, riteniamo possa essere utile, in questo capitolo, aggiungere alcune note su:

- Come valutano il livello di appropriatezza dell'implementazione dell'Approccio Narrativo;
- Come si sentivano a realizzarlo;
- Quali difficoltà hanno incontrato e cosa hanno fatto per affrontarle;
- Infine, quali consigli potrebbero dare ai colleghi di altre scuole che desiderano affrontare la sfida dell'implementazione dell'Approccio Narrativo.

### 2. IL NOSTRO FOCUS GROUP SULL'IMPLEMENTAZIONE DELL'APPROCCIO NARRATIVO.

Per raccogliere informazioni al riguardo, abbiamo considerato i nostri insegnanti coinvolti come un focus group virtuale e abbiamo chiesto loro di rispondere a un questionario di cinque domande. Ciascuna di queste domande costituirà il titolo dei seguenti cinque commi del presente paragrafo 2.

#### 2.1. COSA TI È PIACIUTO DI PIÙ DURANTE L'IMPLEMENTAZIONE DELL'APPROCCIO NARRATIVO NELLA TUA SCUOLA GRAZIE AL PROGETTO NARRATE?

Innanzitutto, dobbiamo dire che tutti le insegnanti coinvolte sono entusiasti di questa esperienza. Non solo il loro sentire è stato molto positivo, ma dichiarano anche che il loro lavoro professionale è inaspettatamente migliorato molto. Vediamo alcuni dettagli di questo (di seguito, "AN" significa "Approccio Narrativo"):

- L'applicazione del AN ha incoraggiato a concentrarsi su un piccolo gruppo di bambini, a volte su un bambino alla volta, acquisendo maggiori informazioni e dettagli e approfondendone l'immagine; I bambini sembrano godere di questa particolare attenzione da parte delle insegnanti e questo approccio è stato vissuto come molto innovativo;
- Allo stesso tempo, l'AN potrebbe essere uno strumento molto potente per le insegnanti per osservarsi all'interno delle relazioni con i bambini, per essere più consapevoli dei loro processi di apprendimento e per vedere la realtà e l'ambiente attraverso gli occhi dei bambini;
- L'AN ci permette di coinvolgere anche i bambini pre-linguistici in attività narrative;
- L'AN aiuta molto a porre domande aperte sul lavoro creativo dei bambini, spingendoci a riconsiderare l'ambiente scolastico per modificarlo continuamente;
- Dal punto di vista didattico, l'AN enfatizza e promuove l'adozione di nuovi linguaggi creativi (musica, arte) e di una forte attitudine estetica (divertirsi insegnando e imparando);
- L'AN sembra essere più inclusivo di quella tradizionale, promuove un migliore rapporto con le famiglie e anche il lavoro di squadra diventa più produttivo e divertente;
- L'AN può anche rimotivare nel ruolo di insegnante, fronteggiando vincoli e problemi sul lavoro;
- L'AN è un modo potente per produrre documentazione in una prospettiva nuova e affascinante;
- Le insegnanti sottolineano che questa esperienza è stata così importante anche perché svolta in un contesto di partenariato e prospettiva europea.



A partire da queste dichiarazioni, sembra che non ci siano controindicazioni o effetti collaterali nell'applicazione dell'AN. Sarà vero?

## **2.2. QUALI SONO STATE LE PRINCIPALI SFIDE E DIFFICOLTÀ NELL'ATTUAZIONE DELL'APPROCCIO NARRATIVO?**

In realtà, da un lato, l'applicazione dell'AN sembra essere molto efficace, coinvolgente e utile, dall'altro, è anche molto impegnativa e stimolante. Nel dettaglio:

- Uno dei concetti più centrali nell'AN è il "trigger", cioè come e perché l'esperienza narrativa di alcuni bambini si svolge o cambia improvvisamente (vedi capitolo 3); identificare i trigger richiede una forte attenzione, una lunga osservazione e la responsabilità di scegliere cosa tra molti di essi (o supposti che siano) decidiamo di seguire (osservare) nelle sue conseguenze e cosa invece eliminare;
- Anche il concetto di "mappa narrativa", altro argomento centrale in questa metodologia, non è così semplice da comprendere e da scoprire e descrivere, osservando le attività narrative dei bambini;
- Inoltre, potrebbe essere difficile rinunciare all'approccio tradizionale e diventare più flessibili nell'organizzazione del lavoro;
- All'inizio, la metodologia dell'AN potrebbe sembrare poco chiara, confusa e forse controintuitiva; bisogna lottare contro la tentazione di rinunciarvi e, naturalmente, essere all'interno di un gruppo, magari all'interno di un partenariato internazionale, può aiutare a continuare;
- Sempre all'inizio, sembra davvero impossibile applicare questa metodologia con bambini molto piccoli e che non parlano;
- La necessità di produrre documentazione specifica richiede molto tempo e impegno. Osservare un bambino (o alcuni bambini) più profondamente potrebbe sembrare che tu stia trascurando gli altri.

Quindi, anche se le insegnanti coinvolte ammettono che queste difficoltà sono state superate e, successivamente, hanno potuto godere appieno della metodologia, occorre tenere conto che la prima fase potrebbe essere molto impegnativa. Di conseguenza, potremmo chiedere alle insegnanti coinvolte di dirci come sono stati in grado di far fronte a questo.

## **2.3. COSA VI HA AIUTATO A SUPERARE QUESTE SFIDE E DIFFICOLTÀ?**

Parlando in generale, cercando prima di tutto di adottare strumenti più efficaci ed efficienti (ad esempio, documentando l'osservazione scritta direttamente sul campo e non rimandarla), possiamo concentrarci sul fatto che le insegnanti non hanno cercato di evitare i problemi, ma di prendere ciascuno di essi dal lato corretto, quello contenente soluzioni. Ad esempio, la maggior parte delle insegnanti sottolinea il senso di sorpresa proveniente dal nuovo modo di osservare i bambini. "Sorpresa" è un sentimento potente e contagioso: più le insegnanti si sentivano sorprese, più i bambini, accorgendosene, erano felici di esplorare e adattarsi al contesto, e più le famiglie sentivano che qualcosa di nuovo e importante stava accadendo nella loro scuola dell'infanzia o nido. Sembra che la sensazione di "sorpresa" fosse legata anche alla consapevolezza di avere una conoscenza più profonda di ogni bambino: questo era particolarmente vero nel nido, con bambini molto piccoli e non parlanti. In altre parole, i vincoli e i disagi avvertiti durante la prima fase dell'applicazione dell'AN sono stati premiati da una maggiore conoscenza dei bambini, dall'aumento del loro benessere e da un crescente senso di comunità scolastica tra il personale, i bambini e le famiglie. Questo è il significato della frase: "prendere ogni problema dal lato giusto, quello che contiene soluzioni".

Sono state adottate altre strategie. Le principali sono le seguenti:

- L'AN è una prospettiva che un'insegnante non dovrebbe portare avanti da sola: il lavoro di squadra è necessario. Sottolineando questo concetto, dovremmo raccomandare non tanto che l'AN deve essere adottato almeno dal team di una classe quanto che sia adottato dal team di tutta la scuola o nido. Più il personale scolastico sarà coinvolto, più ogni insegnante sarà supportato e più l'applicazione dell'AN sarà efficace e appagante;
- La maggior parte delle insegnanti coinvolte sembra aver affrontato l'applicazione dell'AN come se fosse una sorta di sport che si pratica per la prima volta: per passare dalla prima fase faticosa e dolorosa a quella in cui puoi goderti così tanto il tuo impegno muscolare, c'è solo una ricetta: allenarsi all'infinito... In altre parole, come nelle attività sportive, l'applicazione dell'AN ha bisogno di motivazione, la consapevolezza che si può migliorare sempre di più attraverso un allenamento regolare fino ad una pratica appagante. Crediamo che sia questo il motivo per cui nell'applicazione dell'AN lavorare insieme a tutto lo staff è così importante: come nel miglioramento delle attività sportive;
- Alcuni insegnanti coinvolte sottolineano l'importanza di avere un leader per questo progetto, e forse alcuni mentori. Essere leader di questo progetto significa sostenere il team, organizzare la condivisione di esperienze e informazioni, coinvolgere i genitori e così via. Ancora una volta, la metafora precedente come l'AN fosse un nuovo impegno in un'attività sportiva è utile: il leader in questo caso dovrebbe essere come un allenatore.

Dopo aver superato le difficoltà iniziali, possiamo concentrarci sulle conseguenze positive dell'applicazione dell'AN per ogni scuola coinvolta.

## **2.4. QUAL È IL PRINCIPALE VALORE AGGIUNTO INTRODOTTI DALL'APPROCCIO NARRATIVO PER I TUOI COLLEGGI (E IL TUO TEAM), PER I BAMBINI E LE LORO FAMIGLIE?**

In generale, le insegnanti coinvolte ritengono che il principale valore aggiunto dell'applicazione dell'AN sia che i bambini – ogni bambino – sono (è) realmente al centro della progettazione didattica e dell'impostazione scolastica (anche da un punto di vista concreto).

Attraverso l'applicazione dell'AN, i bambini assumono un ruolo attivo nella progettazione didattica, la loro "voce" (anche quelli ancora senza voce) non è solo importante ma cruciale. Le insegnanti sono spinte a riorganizzare gli spazi e il tempo scolastico dal punto di vista dei bambini, riducendo molto l'impronta della razionalità organizzativa degli adulti.

Si tratta di un valore aggiunto molto importante poiché si basa su:

- Promozione dell'agency (il senso per i bambini di essere in grado di cambiare attivamente il mondo circostante), un più alto livello di efficacia nei processi di apprendimento;
- Promozione della funzione di advocacy: per essere sicuri che le opinioni e i pensieri dei bambini siano stati presi in seria considerazione;

Di conseguenza, il rispetto di tutti i diritti dei bambini a scuola diventa più probabile se si adotta l'AN. E crediamo che questo obiettivo sia molto importante, anche perché l'applicazione dell'AN ci permette di diffondere e condividere questo obiettivo con le famiglie. In questo modo, la qualità della vita di tutti i bambini può migliorare molto.

Alcuni insegnanti hanno riferito che nonostante i problemi affrontati durante la prima fase dell'applicazione dell'AN, quando hanno percepito un aumento degli impegni e più lavoro da fare, alla fine, hanno sentito di lavorare meglio e, perché no, meno di prima. Forse il lavoro non è oggettivamente ridotto: questa potrebbe essere una conseguenza soggettiva di una maggiore connotazione estetica del loro lavoro (sappiamo che il sentimento estetico riduce il senso di noia e fatica) e del senso di essere più efficaci nell'educazione dei propri bambini e di lavorare in uno staff più solidale.

Armati di questa visione positiva dell'applicazione NA, passiamo a riferire delle raccomandazioni per altri gruppi di insegnanti che operano nel sistema di istruzione precoce che volessero adottare questa nuova prospettiva.

## **2.5. QUALI ASPETTI/ELEMENTI CONSIGLIATE AI VOSTRI COLLEGHI CHE VOGLIONO UTILIZZARE L'APPROCCIO NARRATIVO? DA COSA DOVREBBERO PARTIRE?**

Dopo aver letto le risposte delle insegnanti coinvolte a questa domanda, potremmo riassumerle in due parole chiave (che possiamo chiamare "**Regola delle 2E**"):

- 1 **E**ntusiasmo;
- 2 **E**mpowerment.

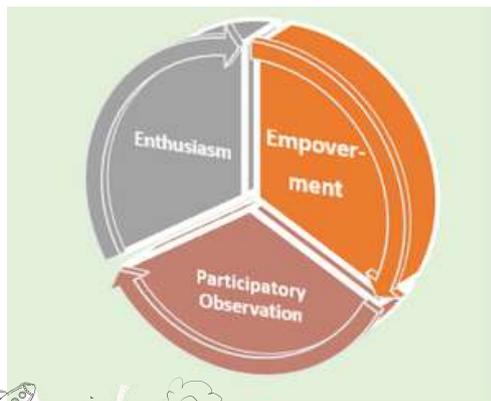
Affrontare il mestiere dell'insegnamento con entusiasmo significa enfatizzare gli aspetti estetici invece di quelli etici. Secondo le nostre insegnanti, significa considerare l'apprendimento come un piacere e non come un dovere e, di conseguenza, anche insegnare dovrebbe essere un piacere e non un dovere. Più praticamente, significa, ad esempio, organizzare la documentazione come un prodotto artistico e non un rapporto formale: la documentazione dovrebbe avere il ruolo di sottolineare il piacere, il divertimento e la sorpresa per le scoperte (sia dei bambini che degli adulti), la trama narrativa, le emozioni e i sogni. Una buona documentazione dovrebbe supportare il desiderio di guardarla / leggerla molte volte, come un bel film / libro. La documentazione non dovrebbe essere una procedura formale, un dovere burocratico o un compito impegnativo e noioso. Quando possiamo documentare le incredibili attività e scoperte di alcuni bambini, è impossibile non sentirsi entusiasti.

Inoltre, prendere l'insegnamento con entusiasmo significa considerare l'osservazione partecipata dei bambini da parte di un insegnante un intervento educativo, forse uno dei più importanti, anche se durante l'osservazione dei bambini, potrebbe sembrare che l'insegnante non stia facendo nulla per i bambini stessi. Le nostre insegnanti sono consapevoli che l'atto di osservare cambia i modi di agire dei bambini e il loro desiderio di esplorare liberamente. In altre parole, osservare i bambini con interesse li spinge verso attività di apprendimento e, inoltre, lascia loro la libertà di scegliere quali percorsi seguire.

L'ultima frase ci porta alla seconda "E", Empowerment. Empowerment significa delegare o trasferire il potere dall'autorità ai suoi subordinati, nel caso delle scuole dalle insegnanti ai bambini. A tal proposito, le nostre insegnanti propongono i seguenti suggerimenti:

- L'uso degli spazi e dei materiali è libero: i bambini hanno la possibilità di modificare, interpretare e reinventare il contesto dato;
- Pensa fuori dagli schemi e lascia che la mente viaggi liberamente. Dimentica i confini spaziali e temporali, oltre la definizione predittiva dei risultati attesi, per le attività che intraprendono i bambini, sotto la tua supervisione;
- Cerca di avere una mente aperta come insegnante, lasciando che i bambini indichino la strada e prestando attenzione ai dettagli;
- Puoi lasciare che i bambini scoprano molto da soli e far loro sperimentare il mondo secondo il loro stile;
- Lascia che i bambini giochino a modo loro e osserva solo questo.

Quindi, sembra che per le nostre insegnanti, implementando l'AN, fosse attivo il seguente circolo virtuoso:



Vorremmo concludere questo capitolo con un ultimo consiglio da parte di una delle nostre insegnanti:

*"Quando sono impegnati in un'attività, vedo i bambini diventare felici ed entusiasti. E poi divento felice anch'io. Torno a casa con una bella sensazione come se avessi ricevuto una ricompensa dai bambini. Rende ancora più facile andare al lavoro il giorno dopo con più entusiasmo. Quindi, il mio consiglio: entusiasmo!"*



### 3. MAGGIORI DETTAGLI PER CHI È INTERESSATO: DOMANDE E RISPOSTE DEL FOCUS GROUP.

	Cosa ti è piaciuto di più durante l'implementazione dell'approccio narrativo nella tua scuola grazie al progetto Narrate?	Quali sono state le principali sfide e difficoltà nell'attuazione dell'approccio narrativo?
ITA-1	Mi sono trovato <b>molto a mio agio</b> durante le osservazioni dei bambini, ascoltando e registrando le conversazioni che avevano tra loro. Per implementare l'approccio narrativo, abbiamo dovuto restringere l'ambito del nostro intervento, <b>concentrandoci su un numero ristretto di bambini</b> , in uno spazio progettato e limitato, in una <b>situazione più intima che fosse piacevole anche per noi insegnanti</b>	La più grande difficoltà nell'implementare l'approccio narrativo è stata quella di non essere in grado di prevedere, organizzare e <b>determinare come e quando il trigger sarebbe apparso e identificato.</b>
ITA-2	Il nostro metodo di lavoro parte dalla considerazione dell'osservazione attenta e partecipata come strumento per dare valore a ciò che i bambini fanno spontaneamente, per cogliere il detto e il non detto, tuttavia attraverso l'implementazione dell'approccio narrativo nella scuola dell'infanzia, è stato possibile evidenziare come, <b>anche in assenza di linguaggio verbale, i bambini possano sostenere e portare avanti narrazioni spontanee</b> : attraverso gesti, sguardi, relazioni, prossemiche della comunicazione. Ci ha <b>permesso di rendere ancora più visibili aspetti che a volte sfuggono all'occhio inconsapevole</b> : gesto, sguardo, relazione, progettazione autonoma, curiosità, ecc. Abbiamo anche <b>ripensato il metodo della documentazione</b> e gli spazi e le modalità di comunicazione. In particolare, è emerso che la <b>documentazione è un processo che si costruisce e si modifica nel tempo</b> e che deve essere condiviso non solo all'interno del gruppo di lavoro ma anche con i bambini e le famiglie. Abbiamo capito che non era possibile documentare tutto ma era <b>necessaria una selezione degli aspetti fondamentali.</b>	<b>La difficoltà principale incontrata è stata la scelta della pista da seguire</b> una volta che ci siamo trovati di fronte ad un bivio. Abbiamo continuato ad osservare e documentare tutte le storie dei bambini, ma dopo un confronto con il coordinamento pedagogico, abbiamo capito come non fosse possibile seguirle tutte ma che <b>bisognava sceglierne una e andare in profondità.</b>
ITA-3	<b>La possibilità di uscire dagli schemi, di farsi guidare dai bambini e dalle bambine nei loro interessi, di sostenere iniziative spontanee e coltivare la loro creatività</b>	Probabilmente <b>la difficoltà maggiore è stata scontrarsi con un l'approccio tradizionale</b> che è ancora molto in voga nella scuola dell'infanzia, che vede la necessità per alcune insegnanti di seguire programmi dettagliati, di far produrre ai bambini delle prove quasi a "dimostrare" di aver avuto qualche esperienza, lasciando così <b>poco spazio e tempo alla curiosità e all'iniziativa dei bambini</b>
ITA-4	Durante questo percorso, quello che secondo me è stato il valore aggiunto è stato il lavoro di <b>intreccio tra le storie, le narrazioni dei bambini e il nostro essere educatori accanto a loro. Abbiamo dovuto osservare non solo i bambini ma anche e soprattutto noi stessi</b> , come educatori, per analizzare prima di tutto la nostra capacità di riconoscere e valorizzare gli spunti narrativi. Valutare la nostra capacità di supportare i loro percorsi di scoperta e conoscenza utilizzando metodologie diverse e mettendo sempre in primo piano le loro storie o l'espressione dei loro pensieri. Ognuno di noi ha avuto modo di riflettere attentamente su <b>come le idee dei bambini possono e devono influenzare il nostro modo di fare proposte ai bambini</b> , la scelta dei materiali e l'allestimento degli spazi, e anche come le storie dei bambini possono coinvolgerci e farci assumere punti di vista meno strutturati, più vicini ai loro.	Tornando a quanto scritto sopra, la sfida più grande a mio avviso è <b>stata quella di rendere il nostro modo di lavorare con i bambini ancora più flessibile</b> , e adattabile non solo ai loro tempi, ma soprattutto ai loro interessi, e <b>di costruire una documentazione efficace</b> per restituire alle famiglie e in particolare ai bambini tutte le componenti salienti del percorso svolto durante l'anno scolastico.
ITA-5	L'approccio narrativo applicato nella nostra scuola, non solo ci ha fornito vari spunti per la definizione di nuovi progetti pedagogici ma ci ha anche permesso di lavorare in gruppo con maggiore consapevolezza e con <b>un approccio ad un confronto più ampio (grazie soprattutto a quella conoscenza "extra" derivante dalle esperienze vissute in altri paesi europei).</b>	Le principali sfide e difficoltà possono essere, a mio avviso, riconducibili alla <b>"novità" dell'approccio</b> , soprattutto in un contesto come quello di un nido. Inizialmente, <b>c'erano diversi dubbi sulla sua applicazione</b> e sulla possibilità di creare esperienze adatte ai bambini (0-3 anni) e strumenti pedagogici che potessero essere utilizzati adeguatamente nel contesto.

<b>SWE-1</b>	<p>Mi sento come se avessi imparato molto lungo la strada. Sono diventata più brava a porre domande aperte sul lavoro creativo dei bambini, cosa di cui sono contenta. I bambini mi hanno insegnato molto. La loro gioia intorno alle loro storie è così divertente da condividere. Noi del nostro gruppo abbiamo cambiato il nostro ambiente in modo che più forme di espressione siano diventate disponibili per i bambini. Vedere e ascoltare le loro storie / immaginazione / linguaggio scritto / gioco prendere forma e svilupparsi nel processo</p>	<p>Trovare un trigger all'inizio, sapere da cosa iniziare per l'applicazione del metodo.</p>
<b>SWE-2</b>	<p>Il progetto ha contribuito ad aprire ulteriormente le nostre menti ai nostri bambini. Ora abbiamo una maggiore comprensione che i bambini raccontano la loro storia parlando senza parole, e che le piccole espressioni del corpo nei movimenti (ad esempio, come conseguenza della sensazione che la musica ha creato) ci mostrano lo stato mentale del bambino e le loro storie.</p>	<p>Quando molti dei bambini mancano di linguaggio verbale, a causa della giovane età.</p>
<b>EST-1</b>	<p>Ho imparato a conoscere l'approccio narrativo e ho scoperto nuovi modi di insegnare al mio gruppo di bambini. Mi è piaciuto rilevare i trigger dei bambini e sviluppare nuove attività divertenti riguardanti gli interessi dei bambini.</p>	<p>All'inizio, era tutto molto nuovo e confuso. Mi ci è voluto del tempo per capire il concetto di approccio narrativo e come fondamentalmente differisce dai miei precedenti modi di insegnare. È stato confuso capire come dovevo considerare l'interesse di ogni bambino quando ho 24 bambini nel mio gruppo. Ora so che c'è un modo e trovare i trigger è divertente!</p>
<b>EST-2</b>	<p>Per me, la parte più interessante è stata mettere i bambini al comando e lasciare che fossero loro ad aprire la strada. Quasi come essere il supporto invisibile e vedere fino a che punto la loro fantasia può condurre la loro storia</p>	<p>All'inizio, la sfida principale era trovare il trigger e come documentare correttamente tutto</p>
<b>BEL-1</b>	<p>Attraverso il progetto Narrate, ho imparato ad andare più in dettaglio quando guardo gli interessi dei bambini, osservando le loro reazioni, dando maggiore attenzione a questo e introducendo nuovi materiali. Ho coinvolto i genitori nel progetto e sono rimasta sorpresa di sentire come i bambini hanno (ri)vissuto le nostre attività a casa. È stato un modo di lavorare molto utile, soprattutto perché siamo partite davvero dagli interessi dei bambini</p>	<p>A volte ho trovato difficile fare le "mappe narrative" e mettere le foto in collage. Piuttosto, questo aveva qualcosa a che fare con la mancanza di tempo: sedersi e riflettere su ciò che hai appena visto.</p>
<b>BEL-2</b>	<p>Mi sentivo davvero a mio agio con questo approccio. Ero curiosa e impaziente di vedere e scoprire le diverse reazioni dei bambini. Vedo che puoi coinvolgere tutti i bambini con questo approccio. Scegliamo materiali aperti come fattore scatenante. Ogni bambino ha usato i materiali a modo suo. Oltre ad osservare e occasionalmente offrire un ulteriore stimolo, potevamo principalmente rispondere a ciò a cui i bambini stessi erano interessati. Ogni bambino ha potuto partecipare. Per il team è stato bello scoprire la fantasia dei bambini. Osservare ed elaborare le storie e i giochi dei bambini</p>	<p>A volte era difficile osservare ogni bambino sufficientemente in profondità in un gruppo completo. È più facile se ti concentri su alcuni bambini e poi osservi altri bambini nella prossima attività. Anche la documentazione narrativa richiede un po' di tempo. A volte è difficile trovare il tempo per farlo</p>
<b>BEL-3</b>	<p>Questo metodo mi è sembrato un modo molto carino di osservare i bambini nel loro gioco. Ho imparato a cercare i piccoli momenti sorprendenti nel loro gioco. Quei momenti in cui loro erano stupiti e quando io stessa ero stupita. Mi ha dato energia e mi ha resa felice</p>	
<b>BEL-4</b>	<p>Ho partecipato a molti progetti, ma il progetto Narrate è stato ancora più interessante. All'inizio, come dice la parola francese Naratif, ho pensato di raccontare e creare una storia. Ed è vero da un lato, ma è ancora di più, lavorando con gli occhi dei bambini. I bambini fanno la storia. Mi piace vedere i bambini impegnati nelle loro attività. Penso che sia importante essere fisicamente vicini, ma anche far parte del loro gioco. Ma ho anche imparato qui che ognuno ha il suo gioco simbolico</p>	
<b>BEL-5</b>	<p>Questa è stata sicuramente un'esperienza molto positiva per me. Sono stata molto coinvolta nel progetto, che mi ha permesso di conoscere molto meglio i bambini. Ho imparato a scoprire meglio l'interesse dei bambini</p>	<p>Eravamo già ben coinvolti nelle attività prima, ma in un modo meno narrativo. Dopo che ci è diventato chiaro quale fosse lo scopo dell'AN, abbiamo anche capito come un'attività possa essere ancora più divertente e interessante per un bambino</p>



	<p>Cosa ti ha aiutato a superare queste sfide e difficoltà?</p>	<p>Qual è il principale valore aggiunto introdotto dall'approccio narrativo per i tuoi colleghi (e il team), per i bambini e le loro famiglie?</p>	<p>Quali aspetti/elementi consigli ai tuoi colleghi che vogliono utilizzare l'approccio narrativo da cui partire?</p>
ITA-1	<p>Ascoltare e osservare: ci ha aiutato a superare la difficoltà di non riuscire a determinare cosa e quando identificare come trigger</p>	<p>Il valore aggiunto per il gruppo di lavoro potrebbe essere quello di condividere e praticare scambi tra diversi gruppi di bambini appartenenti a classi diverse per potersi confrontare tra loro, riflettere e approfondire gli interessi dei bambini stessi attraverso la lettura da diversi punti di vista. I bambini erano entusiasti di vedere apprezzati i loro pensieri e interessi e anche le loro famiglie perché hanno riconosciuto la continuità e la condivisione con la scuola</p>	<p>Credo che sia più produttivo e facilitante per l'insegnante utilizzare l'approccio narrativo osservando e ascoltando i bambini quando si muovono in un contesto o situazione in cui si riconoscono, si sentono a proprio agio più che in altri momenti.</p>
ITA-2	<p>Partendo dall'osservazione dei bambini, abbiamo condiviso le esperienze vissute all'interno della classe nel gruppo di lavoro e questo ci ha permesso di evidenziare la traccia emergente. Attraverso il confronto sono emerse riflessioni e spunti su possibili rilanci da proporre per permettere ai bambini di proseguire sulla strada di interesse. Abbiamo quindi riflettuto su "cosa" era necessario documentare e su "come" farlo per rendere visibili i processi narrativi e promuovere riflessioni sia negli adulti (educatori/famiglie) che nei bambini.</p>	<p>La partecipazione al progetto "Narrare" è stata uno stimolo per tutti gli educatori, generando riflessioni sia all'interno della singola classe che nel gruppo di lavoro allargato, permettendo loro di ripartire e ripensare nonostante l'isolamento vissuto a seguito dell'organizzazione in "bolle" previsto dalla normativa antidiffusione Covid. In particolare, ci ha permesso di riflettere su come sostenere e facilitare le produzioni narrative spontanee dei bambini: preparazione di spazi narrativi, attenzione e cura dei materiali, ripensamento del linguaggio utilizzato e della documentazione. Attraverso la documentazione (sulle pareti, sulla cancellata della scuola, sulla piattaforma digitale, ecc.) le storie dei bambini sono state condivise con le famiglie e questo ha generato una circolarità di nuove narrazioni e una maggiore consapevolezza della pianificazione del gioco dei bambini. Il ripensamento della documentazione ha quindi costituito non solo uno strumento per rendere visibile l'apprendimento, ma anche uno strumento per facilitarlo.</p>	<p>Crediamo che l'elemento fondamentale da cui partire sia l'osservazione costante e partecipata che permetta all'educatore di preparare ambienti e materiali di gioco creando uno spazio adeguato che supporti e rispetti le narrazioni spontanee dei bambini. porsi in un'ottica di ascolto per conoscere e comprendere l'uso che ne fanno i bambini, di età diverse, di spazi e materiali e di conseguenza apportare cambiamenti. L'uso degli spazi e dei materiali è libero: i bambini hanno la possibilità di modificare, interpretare e reinventare il contesto dato nel rispetto delle capacità e dei tempi di ciascuno. Un altro aspetto da utilizzare nell'applicazione dell'approccio narrativo riguarda la documentazione intesa sia come strumento, sia per rendere visibili le conoscenze/storie, e di conseguenza per riflettere su di esse, sia come strumento per creare una circolarità di nuove narrazioni (favorite dallo scambio quotidiano e dalla relazione con i bambini e le famiglie)</p>
ITA-3	<p>Diciamo che non sono del tutto superati, ma sicuramente la mediazione tra l'approccio classico e quello narrativo è stato uno strumento utile</p>	<p>Far sentire i bambini protagonisti del loro apprendimento, che si riflette anche nelle famiglie attraverso manifestazioni di entusiasmo nella partecipazione alla vita scolastica</p>	<p>Partendo dalle piccole cose, osservando molto i bambini ed essendo tra loro anche nei momenti in cui di solito è più allettante guardarli da lontano, come durante i loro giochi liberi o ad esempio i pasti. È lì che rivelano il loro mondo</p>
ITA-4	<p>In entrambi i casi, è stato essenziale implementare il lavoro di squadra tra gli educatori. Ci sono state molte discussioni, mettendo in campo tutte le nostre competenze, condividendo i vari punti di vista sul percorso dei bambini del nido e portando anche, ogni educatore a suo modo, nuove prospettive sul nostro stare con i bambini.</p>	<p>Confrontando con i colleghi della scuola dell'infanzia, si è scoperto che il principale valore aggiunto è il fatto che la pianificazione parte dagli interessi espressi dai bambini e dalle loro esigenze. È una metodologia che non discende dall'alto ma che viene co-costruita con i bambini, a partire dai bambini. Per quanto riguarda i bambini e le loro famiglie, i primi si sentono certamente protagonisti della vita del nido e delle proposte di sperimentazione che vengono attuate, si sentono ascoltati e valorizzati. In particolare, anche i più piccoli percepiscono una reale attenzione alla loro "voce" all'interno della narrazione del gruppo classe. Le famiglie possono sentirsi molto più coinvolte nella vita del nido e possono avere la sensazione che ci sia continuità e coerenza tra la vita dei loro figli a casa e quella nella scuola</p>	<p>Il mio consiglio è di partire dall'osservazione sistematica dei bambini, non solo durante i momenti di routine o quelli del gioco strutturato ma soprattutto durante il gioco libero e di raccogliere quante più informazioni sui loro interessi e sulla loro vita al di fuori del nido. È anche importante ascoltare attivamente ciò che i bambini sono in grado o cercano di comunicare.</p>

<b>SWE-1</b>	<p>Questi ostacoli sono stati superati grazie all'"esercizio" nell'applicazione dell'approccio, che ha ricevuto risposte sorprendenti dai bambini. Sono state proprio le sfide iniziali a suscitare personalmente in me grande curiosità e di conseguenza il desiderio di approfondire questo metodo sconosciuto e osservare i feedback provenienti dai bambini stessi.</p>	<p>Il principale valore aggiunto è sicuramente la nuova prospettiva che il progetto ci ha dato. Nuove lenti per guardare l'ambiente che viviamo con i bambini ogni giorno, le esperienze che offriamo ma soprattutto quelle che nascono spontaneamente e come si trasformano sulla base delle loro scelte. Poi, l'attenzione ad alcuni elementi, tra cui il più importante di essi, il filo conduttore che crea il percorso narrativo tra il bambino (con la sua storia), gli altri (educatori e bambini con le rispettive storie) e l'ambiente. Inoltre il progetto ci ha permesso anche di creare momenti di confronto con i genitori e quindi di coinvolgere maggiormente le famiglie nella vita del nido.</p>	<p>Consiglio ai miei colleghi di partire da un'attenta osservazione dell'esperienza nel "qui e ora", in tutti i suoi aspetti, perché ogni piccolo elemento, anche quello apparentemente più insignificante (che sia una parola pronunciata da un bambino, un gesto, un'espressione) ha un grande valore all'interno del percorso narrativo che sta prendendo vita in quel momento.</p>
<b>SWE-2</b>	<p>Grazie a Susanne e Lena che sono entrate nel gruppo dei bambini e siamo state in grado di pensare insieme e fare insieme. Saggezza insieme. Ho ricevuto molto aiuto e ispirazione per andare avanti attraverso il libro Room for Learning, ma anche l'educazione sull'espressione estetica e anche il quadro metodologico</p>	<p>La gioia e la partecipazione dei bambini, il loro sviluppo nel processo. Che diversi bambini hanno superato alcune difficoltà e sfide attraverso un apprendimento piacevole</p>	<p>Avere diverse modalità di espressione a disposizione dei bambini, avere una mente aperta, ascoltare ed essere curiosi dei bambini. Allora, farai molta strada!</p>
<b>BEL-1</b>	<p>Che abbiamo avuto accesso a mentori che ci hanno aiutato a interpretare e mostrarci come documentare le storie. Seguire i bambini e il processo di apprendimento e riflettere sul quadro metodologico dell'approccio narrativo. Supporto dei colleghi.</p>	<p>Che tu abbia un'idea delle capacità / risorse narrative dei bambini e di come possono essere espresse senza parole verbali.</p>	<p>Musica e strumenti estetici.</p>
<b>BEL-2</b>	<p>Collaboro principalmente con i miei colleghi della mia scuola ma anche delle scuole partner. Le discussioni e la condivisione delle migliori pratiche mi hanno aiutato a capire e scoprire nuovi modi di insegnare. Ho imparato a rivalutare il mio comportamento, l'ambiente e il mio modo di insegnare.</p>	<p>Penso che il valore più prezioso sia che l'approccio narrativo è molto diretto ai bambini e dà ad ogni bambino "una voce". Gli adulti intorno ai bambini imparano attraverso l'approccio narrativo il modo di ascoltare i loro bambini</p>	<p>Pensa fuori dagli schemi e lascia che la mente viaggi liberamente. Dimentica i limiti dei risultati attesi o il completamento di un'attività in un determinato intervallo di tempo. Sii presente, sii aperto e sii lì per i tuoi bambini. È qui che avviene la vera magia.</p>
<b>BEL-2</b>	<p>Per lo più sono state le mie colleghe e il loro supporto che mi hanno aiutato a superare tutte le sfide e le difficoltà. Condividere i miei pensieri con loro, fare brainstorming, chiedere consigli e riflettere insieme.</p>	<p>È stato interessante vedere come un piccolo trigger abbia influenzato ogni bambino in modo diverso. Vedere la loro gioia e ricevere feedback dai loro genitori e come la storia è progredita dalla scuola a casa</p>	<p>Avere una mente aperta come insegnante, lasciare che i bambini indichino la strada e prestare attenzione ai dettagli.</p>
<b>BEL-2</b>		<p>Nell'approccio narrativo, non è necessario acquistare materiali extra. Dovete soprattutto rimanere affascinati dagli interessi dei bambini. La riflessione è importante per questo.</p>	<p>Consiglierei sicuramente l'approccio narrativo ad altri. In termini di osservazioni, documentazione, foto e collage, penso che sarebbe bello se qualcuno potesse supportarti con questo</p>
<b>BEL-2</b>			<p>Consiglio vivamente ad altri di lavorare in questo modo. È un modo accessibile con cui lavorare. Puoi lasciare che i bambini scoprano molto da soli e far loro sperimentare il mondo a modo loro. Voglio soprattutto dare un consiglio che non devi sempre guardare troppo lontano per iniziare. Lascia che i bambini giochino a modo loro e osservi questo. Da questa osservazione, scoprirai molti punti di partenza.</p>

<b>BEL-3</b>	<p>Ho anche imparato ad osservare meglio e più profondamente, per mettere le cose su carta da quell'osservazione: letteralmente, avere una storia visiva del bambino. Coinvolgere i genitori in questo è stato molto interessante. I genitori sono stati felici di sperimentare quell'attenzione che abbiamo prestato attraverso un'osservazione più profonda del loro bambino, ma anche che in questo modo hanno uno sguardo in più sulla vita nel nostro gruppo.</p>	<p>L'ho trovato un po' una ricerca all'inizio perché è importante essere sulla stessa linea con i tuoi colleghi. Riflettere su ciò che Narrate è ora e su cosa significa per te stesso è stato importante qui. Nel primo periodo, eravamo impegnati nella ricerca e nella messa a punto. Ma poi siamo andati sempre più in profondità. Mi sono sentita entusiasta di ciò che ho visto accadere con i bambini e questo continua a darmi l'ulteriore incentivo per continuare con le attività dell'AN.</p>	
<b>BEL-4</b>	<p>Da questo progetto, presumo che possiamo lavorare ancora di più sugli interessi dei bambini. I bambini che vengono da noi, essendo molto piccoli, spesso non possono ancora parlare, ma in questo modo indicano i loro bisogni e interessi</p>	<p>Prendo in particolare in considerazione che è importante sedersi e osservare di tanto in tanto. Prenditi il tempo e lo spazio per lavorare con queste osservazioni. Vorrei anche indicare che non dovrete dare una conclusione o un'interpretazione troppo rapidamente, ma che dovrete cercare diverse opzioni. I bambini possono sorprenderti!</p>	
<b>BEL-5</b>	<p>Dopo diverse attività, sei così coinvolto e impari a vivere nella fantasia dei bambini. Impari a sperimentare con loro. A sua volta, ti assicura di essere ancora più interessato a scoprire ulteriormente il loro mondo. Un vero effetto circolare.</p>	<p>Puoi anche pianificare molte attività senza dover fare molti sforzi extra</p>	<p>Quando sei impegnato in un'attività, vedo i bambini diventare felici ed entusiasti. E poi divento felice anch'io. Torno a casa con una bella sensazione come se avessi ricevuto una ricompensa dai bambini. Rende ancora più facile andare al lavoro il giorno dopo con più entusiasmo. Quindi il mio consiglio: entusiasmo!</p>



## CAPITOLO 6

# Lo Storytelling come supporto all'implementazione dell'Approccio Narrativo: Verso una collaborazione stabile tra Scuole dell'Infanzia e Biblioteche del territorio

### 1. INTRODUZIONE – A PROPOSITO DI STORYTELLING

Alcuni lettori ricordano la decima regola del Decalogo sull'attuazione dell'approccio narrativo, descritta nel capitolo 3, § 3.2.7. Lì, abbiamo riportato quanto segue:

#### R10

*“Usare lo storytelling in modo coerente all'approccio narrativo”. Nella prospettiva dell'approccio narrativo, lo storytelling non è un'attività in sé come nella scuola tradizionale, ma uno strumento essenziale per aiutare i bambini nelle loro esplorazioni narrative spontanee. A questo argomento dedicheremo altre parti di questo manuale e anche parti all'interno degli altri Intellectual Output. Per ora ci teniamo a sottolineare l'importanza di mettere a disposizione dei ragazzi libri coerenti con l'esperienza narrativa che stanno portando avanti in quel momento”.*

che stanno portando avanti in quel momento”.

Anche considerando alcune esperienze riportate nelle nostre Best Practices descritte nel capitolo 4, possiamo riassumere le regole che dovrebbero guidare l'uso dello storytelling nei nidi e nelle scuole dell'infanzia che vogliono applicare l'Approccio Narrativo:

1. Come accennato in precedenza, lo storytelling non dovrebbe essere un'attività indipendente, ma una delle attività più importanti a supporto dell'implementazione dell'approccio narrativo.
2. Ciò comporta molte conseguenze; la prima è che lo storytelling è un ottimo modo per fornire nuovi stimoli per le narrazioni spontanee dei bambini e nuovi scenari per le loro mappe narrative (vedi §§ 3.2.2 e 3.2.3. nel precedente capitolo 3).
3. Quindi, mentre la narrazione tradizionale implica che un adulto si comporti come un narratore di un libro scritto da un altro adulto che ne è il creatore (l'autore), e i bambini con il ruolo essenziale (forse l'unico) di ascoltatori, la prospettiva dell'Approccio Narrativo prevede che i bambini debbano essere anche autori di storie e narratori delle stesse.
4. Questo non significa che la prospettiva dell'Approccio Narrativo vieti la letteratura per ragazzi, niente affatto; significa che l'uso di libri per bambini dovrebbe essere coerente con gli interessi narrativi dei bambini, non in generale, ma relativi a ogni specifico gruppo di bambini, seguendo i cambiamenti e lo sviluppo di questi interessi.
5. Questa prospettiva, come accennato nel § 4.1.2. del precedente capitolo 3, può promuovere sia come scegliere quali libri fornire ai bambini sia dove riporli all'interno della classe.
6. Su come scegliere i libri per bambini e, in generale, su come migliorare le capacità di narrazione sia per i bambini che per gli insegnanti, è fondamentale un rapporto stabile tra nidi e scuole dell'infanzia e biblioteche locali (specializzate in letteratura infantile).

Per questi motivi, questo capitolo è dedicato principalmente a descrivere alcuni esempi di collaborazione stabile tra il sistema prescolare e le Biblioteche locali, forniti dai nidi e dalle scuole dell'infanzia dei partner, con un'enfasi di come la collaborazione possa anche favorire un uso più consapevole dello storytelling all'interno dei servizi prescolastici. Alla fine del paragrafo, si farà anche riferimento all'Intellectual Output n°3, come metodologia per trasformare la narrazione spontanea dei bambini in prodotti di letteratura per l'infanzia

### 2. BREVE DESCRIZIONE DEI PROGETTI DI STORYTELLING, BASATI SU UNA COLLABORAZIONE STABILE TRA IL SISTEMA PRESCOLARE LOCALE E LE BIBLIOTECHE DI RIFERIMENTO.

Di seguito, sono presentati quattro progetti di benchmarking, dall'esperienza dei partner del progetto NARRATE.

#### 2.1. UN PROGETTO DA PITEÅ (SVEZIA): “LA BUONA LETTERATURA DÀ AL BAMBINO UN POSTO NEL MONDO E AL MONDO UN POSTO NEL BAMBINO”. (ASTRID LINDGREN, SCRITTRICE DI FAMA MONDIALE)

“Oggi sappiamo che la lettura sviluppa la mente. Ci porta a un nuovo livello di astrazione. Il futuro dei nostri figli metterà alla prova la loro capacità di risolvere problemi e conflitti, di pensare in modi nuovi e di comprendere persone e culture”. (Citazione dall'Accademia svedese di letteratura infantile).

Pertanto, vediamo la letteratura come una parte necessaria, divertente e significativa delle giornate dei bambini alla scuola dell'infanzia. I libri aiutano i bambini a fare esperienze, attraverso i libri possiamo visitare e vivere luoghi con l'aiuto dell'immaginazione. Il mondo intero si sta avvicinando e ci aiuta ad ampliare i nostri pensieri e allo stesso tempo ad aumentare il nostro vocabolario. Leggeremo molti diversi tipi di libri ai bambini in età prescolare, fiabe, poesie, libri di saggistica e filastrocche e sceglieremo libri che affrontano le somiglianze/differenza tra le persone e diverse questioni.

### Collaborazione con la biblioteca e un bibliotecario esperto di letteratura per l'infanzia:

Riceviamo un aiuto continuo per trovare libri sui diversi argomenti che stiamo esplorando e imparando a scuola. Ad esempio, se lavoriamo con gli interessi dei bambini su ragni e insetti, la biblioteca può suggerirci libri che possiamo prendere in prestito.

Il bibliotecario è felice di partecipare alle riunioni dei genitori e di tenere conferenze sul valore della lettura di libri per i loro figli, su come sviluppano il linguaggio e i concetti sul mondo esterno. Ed è anche un modo un modo per genitori e figli di trascorrere del tempo prezioso insieme.

### Suggerimenti per i libri da parte del bibliotecario

Il nostro bibliotecario a volte viene a mostrare e parlare della nuova letteratura svedese per bambini. Seleziona libri che affrontano temi attuali nella società, libri che trattano dell'arrivo di persone come rifugiati e di come possono esserci famiglie non comuni, ad esempio con due madri o due padri. Inoltre, come le ragazze possono essere coraggiose e forti, e i ragazzi possono essere sensibili e paurosi, vale a dire libri che sviluppano uno sguardo critico sui luoghi comuni tradizionali. Solitamente, acquistiamo i libri dopo aver ricevuto un suggerimento dal bibliotecario. Certo, leggiamo questi libri ai bambini a scuola, ma offriamo anche alle famiglie molte idee di libri da prendere in prestito.

### Raccomandazioni di libri per bambini



WE CREATE BOOK BAGS  
FAMILIES CAN BORROW BOOKS AND  
READ TO THEIR CHILDREN AT HOME.



In collaborazione con le famiglie, i bambini hanno anche il compito di selezionare e portare ciascuno da casa o dalla biblioteca un libro che piace loro leggere. In questo modo, i bambini possono allenarsi a mostrare e raccontare i loro libri preferiti. Gli insegnanti aiuteranno a completare la storia dei bambini, se necessario. Ricevere i suggerimenti settimanali sui libri da suggerire è diventata una routine molto attesa: i bambini non vedono l'ora che sia il loro turno di presentare e suggerire un libro.

### L'autobus del libro

Per facilitare le cose alle scuole dell'infanzia di Piteå, la biblioteca offre un servizio specifico: i bibliotecari girano per le scuole con il bus del libro, una biblioteca mobile. I bambini non vedono l'ora che arrivi l'autobus dei libri e pensano che sia divertente salire sull'autobus e scegliere i libri.



### Poliglutt

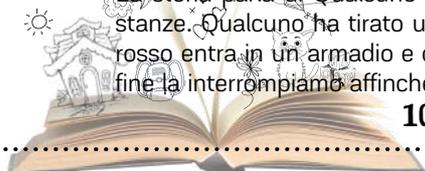


Usiamo il programma Polyglutt. Polyglutt è un'app con molti libri da leggere insieme. I libri vengono proiettati e visualizzati su un grande schermo. Ciò rende possibile rendere la lettura visiva per molti bambini contemporaneamente.

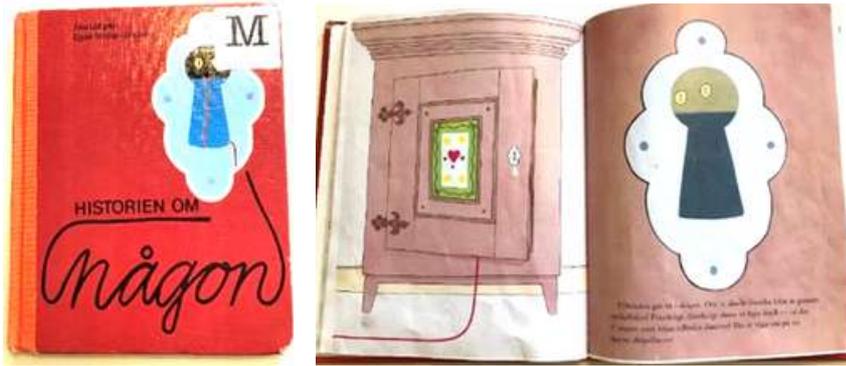
### Un esempio di come lavoriamo con i libri per bambini.

Questo esempio viene dalla scuola dell'infanzia di Kullerbyttan a Piteå.

In questa occasione abbiamo letto il libro "La storia di Qualcuno" (Qualcuno è un personaggio ancora privo di identità). La storia parla di Qualcuno che si trova all'interno di una casa, che si trova in stanze diverse e fa confusione nelle stanze. Qualcuno ha tirato un filo rosso e possiamo seguire il filo attraverso la storia in stanze diverse. Alla fine, il filo rosso entra in un armadio e chi si nasconde nell'armadio? I bambini seguono la storia con grande entusiasmo, ma alla fine la interrompiamo affinché i bambini trovino un loro finale: chi si nasconde nell'armadio?



I bambini lavorano con l'argilla o disegnano per spiegare chi si nasconde nell'armadio.



"C'era una torta nell'armadio! Le diverse spiegazioni dei bambini su chi sia Qualcuno.



"NELL'ARMADIO C'ERA UN LADRO QUALSIASI. GLI PIACE RUBARE E FARE CONFUSIONE, COME FANNO DI SOLITO I LADRI. SI CHIAMA "LADRO", CONTINUA A NASCONDERSI NELL'ARMADIO".

"ERA UN GATTO, MA NON UN GATTO NORMALE, ERA UN GATTO UNICORNO!"

Diamo grande valore alla nostra collaborazione con la biblioteca della città e con il nostro talentuoso bibliotecario di libri per bambini. Siamo anche orgogliosi dei nostri autori svedesi di libri per bambini; ogni anno vengono pubblicati nuovi fantastici libri per bambini che ci insegnano di più sul mondo e sulle persone. La letteratura ha lo scopo di creare un mondo più pacifico; la letteratura crea consenso tra le persone. Abbiamo anche avuto diverse conversazioni interessanti con gli insegnanti coinvolti in questo progetto di sull'Approccio Narrativo, in cui abbiamo parlato dell'impatto della letteratura sull'educazione dei bambini e di come la letteratura ci unisca. Abbiamo scoperto che molti libri che ci hanno influenzato e hanno un significato per noi sono sparsi in molti paesi e condivisi a livello globale.

## 2.2. UN PROGETTO DI ELMER (BELGIO): "ELMER E LA COOPERAZIONE CON LE BIBLIOTECHE LOCALI"

Elmer è un insieme di scuole dell'infanzia basati sulla comunità dei bambini tra 3 mesi e 3,5 anni, con strutture in 4 aree a Bruxelles: Schaarbeek, Anderlecht, Molenbeek e Bruxelles Centro.

La popolazione delle scuole dell'infanzia Elmer è molto varia, così come il personale. Molte famiglie hanno un passato migratorio o sono nuovi arrivati. La lingua madre di molti bambini non è la lingua della scuola, il fiammingo o il francese. Pertanto, una priorità nei compiti del nostro lavoro è stimolare la lingua in generale e l'alfabetizzazione precoce in particolare.

Le quattro sedi di Elmer instaurano un rapporto di collaborazione con la biblioteca locale.

Le attività sono:

- Visite mensili dei bambini (nei più piccoli e più grandi) alla biblioteca.
- La biblioteca fornisce scatole alla scuola dell'infanzia Elmer con libri adattati all'età dei nostri bambini.
- Occasionalmente visite in biblioteca per attività artistiche o musicali per i più piccoli.
- Durante la passeggiata di quartiere con i genitori visitiamo anche la biblioteca. Il bibliotecario dà informazioni ai genitori sul loro modo di lavorare. Mettono l'accento sui bambini più piccoli e sul loro modo di parlare una lingua straniera.
- Visita annuale del gruppo di genitori con i loro figli alla biblioteca. Il bibliotecario fa una presentazione kamishibai (narrazione giapponese). I genitori possono visitare la biblioteca e diventare soci.
- I colleghi della biblioteca vengono a leggere per i bambini di Elmer.
- I genitori ricevono un pacco di libri per i più piccoli, al fine di introdurre i libri nella vita quotidiana dei bambini e delle loro famiglie, nell'ambito della campagna "Boekstart".
- La biblioteca fornisce i libri per una "biblioteca-guardaroba", chiamata Bib Biep, che teniamo nelle scuole; un modo accessibile di portare i libri ai genitori e ai loro figli piccoli all'asilo.

### 2.3. UN PROGETTO DEL TALLINN MEELESPEA KINDERGARTEN (ESTONIA): “LA NOSTRA COLLABORAZIONE CON LE BIBLIOTECHE LOCALI”

Il Tallinn Meelespea Kindergarten ha 13 classi di bambini e si trova nel distretto di Haabersti, Tallinn. La scuola ha funzionato per più di quarantacinque anni, insegnando ed educando migliaia di bambini. È una scuola municipale, che insegna ai bambini di età compresa tra 1,6 e 7 anni. Attualmente vi partecipano 260 bambini e lo staff pedagogico è composto da 32 persone.

La visione e la missione del nostro asilo è, collaborando con i genitori, offrire le migliori condizioni per lo sviluppo, creando un ambiente sicuro, creativo, sano e adatto ai bambini per la loro crescita. I nostri valori sono: rispetto, salute, cura, tolleranza e creatività. Tutto questo viene insegnato ai bambini attraverso le nostre attività didattiche quotidiane. Tallinn Meelespea Kindergarten ha un'esperienza di cooperazione con le biblioteche locali da anni. Tutti i gruppi di bambini visitano le biblioteche più volte all'anno per trattare argomenti diversi.



VISITING LIBRARY FOR THE FIRST TIME

CHILDREN VISITING LOCAL LIBRARY TO FIND OUT ABOUT TRADITIONAL ESTONIANS MARDI GRAS AND ITS CUSTOMS

In base all'argomento del mese o della settimana, gli insegnanti interagiscono con le biblioteche per trovare eventi adatti e scoprire se le biblioteche hanno da offrire qualcosa di adatto all'argomento. Le biblioteche spesso condividono le loro newsletter mensili, contenenti diversi eventi di attualità. Un esempio di recente visita in biblioteca è stato quando i bambini di 4-5 anni hanno visitato una biblioteca locale per scoprire il tradizionale Mardi Gras degli estoni e le sue usanze.

**"Ape Miti alla scuola Raamatutaru".** - Dal 2018 collaboriamo Biblioteca Väike-Õismäe, che ci presta diversi libri. Ogni 2 mesi vengono portati a scuola i libri sulle materie richieste dagli insegnanti. I libri vengono consegnati in diverse grandi scatole e l'intero staff pedagogico ha una grande opportunità di portare i libri nei loro locali. Questa azione è molto divertente, poiché le biblioteche hanno una selezione di letteratura molte volte più ampia ed eccitante di quella di una singola scuola dell'infanzia. Questo è un buon modo per arricchire la lettura nei gruppi con nuove e fresche creazioni. Questo ha dato l'avvio a due progetti di approccio narrativo come esempio di letteratura originale per l'infanzia che hanno ottenuto un grande riconoscimento e un feedback positivo durante la competizione nazionale estone dell'esperienza di lettura nei cosiddetti "nidi di lettura".



SIOSIKUTE EXAMPLE OF IO3 ORIGINAL CHILDHOOD LITERATURE



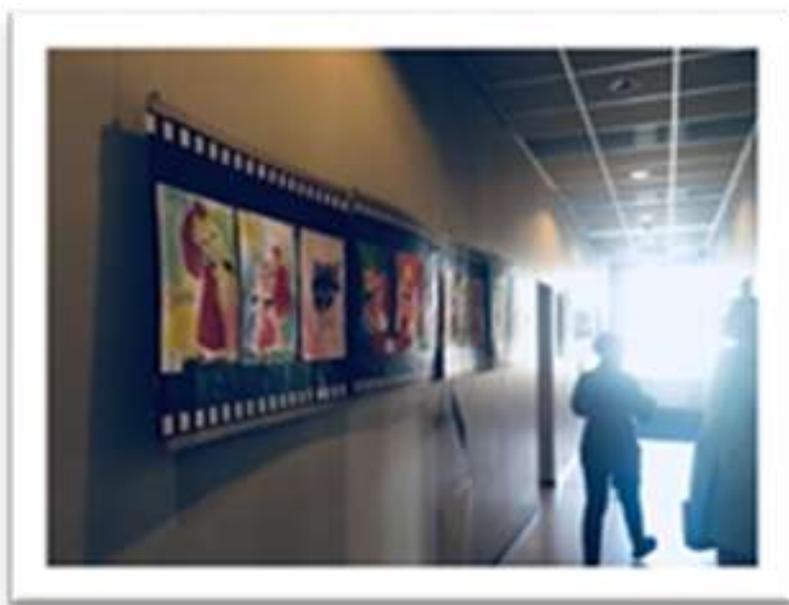


LEPATRIINUDE EXAMPLE OF IO3 ORIGINAL CHILDHOOD LITERATURE

I nidi di lettura nei gruppi di Sipsikud e Lepatriinud sono nidi di lettura nati in collaborazione con bambini, insegnanti e genitori, contribuendo a stimolare l'interesse dei bambini per la lettura.

Ad esempio, il nido di lettura di Sipsikud è uno spazio speciale dove leggere o guardare libri e giocare a diversi giochi da tavolo. Il nido di lettura di Sipsikud ha spazio per entrambi: gioco creativo ed espressione di sé.

**Auto-espressione creativa - mostre di lavori per bambini nelle biblioteche..** - I libri hanno una grande importanza nello sviluppo di un bambino. Anche guardare le immagini in un libro innesca la creatività di un bambino per sempre nuove narrazioni. Oltre a ciò, l'ascolto della storia e, successivamente, l'interesse per le lettere e la lettura, aumentano enormemente la creatività e l'espressione di sé del bambino. Un bambino è in grado di esprimere la storia creata nella sua mente, sia in un'immagine che in forma scritta. In collaborazione con biblioteche, insegnanti e un insegnante d'arte, Tallinn Meelespea Kindergarten ha partecipato anche a diverse mostre d'arte al di fuori della scuola. Oltre all'organizzazione di mostre, ogni anno i gruppi partecipano a concorsi di disegno organizzati da diverse biblioteche.



CHILDREN'S ART EXHIBITION IN LOCAL LIBRARY

Nelle nostre attività didattiche quotidiane e nelle attività libere, c'è un posto molto importante per sviluppare e promuovere la creatività di un bambino. Ciò è notevolmente supportato guardando le illustrazioni dei libri, ascoltando storie e leggendo libri. Oltre alle biblioteche e ai genitori, abbiamo coinvolto in questo processo anche colleghi di altre istituzioni, condividendo con loro esperienze e buoni esempi.

## **2.4. UN PROGETTO DA IMOLA (ITALIA): QUANTE STORIE NELLA NOSTRA VALIGIA!**

**Le parole costruiscono la realtà (e talvolta la migliorano).** Riuscire a costruire una narrazione sugli eventi della nostra vita può proteggerci. Anche i bambini hanno la stessa esigenza, per esempio, quando, davanti a un nuovo evento, ci chiedono di raccontarlo più volte. Se siamo abbastanza capaci di rendere la narrazione sempre più ricca di dettagli e sfumature, potremmo scoprire il piacere della narrazione e l'effetto terapeutico che potrebbe avere su di loro. Riguardo all'ideazione di storie, fai attenzione che ci sono "verità logiche" come quelle dei notiziari (che speriamo siano lo siano), e "verità psicologiche", come quelle delle fiabe: entrambe sono vere, ma in modo diverso e hanno obiettivi diversi. Non sempre sfruttiamo appieno il potere della narrazione; spesso lo imprigioniamo in qualche momento rituale durante la vita scolastica quotidiana o in conversazioni occasionali.

**“Tra tutte le storie che leggo, le più belle sono quelle che qualcuno mi ha raccontato”.** Un abile narratore è essenziale, una persona in grado di tenere a mente insieme sé stesso e l'ascoltatore, durante la lettura. Quando quest'ultimo è un gruppo, quelle storie mantengono un valore intimo ma anche sociale poiché entrano a far parte del patrimonio culturale permanente del gruppo. I bambini, componenti del gruppo, chiedono di narrare quella storia perché rispecchia il gruppo stesso, ne utilizzano i contenuti sia durante il gioco di gruppo che all'interno delle loro riflessioni, modificandone la trama in base alle loro esigenze. Nel complesso, lo collocano e lo integrano all'interno delle già attive e libere mappe narrative che caratterizzano quel gruppo. Anche la vera narrazione è un esercizio di democrazia. Se gli insegnanti rispettano i bambini, resisteranno alla tentazione di dare a una storia un significato morale o didattico standard. Al contrario, inviteranno i bambini a esplorare significati nuovi e inaspettati, all'infinito.

**Un progetto intrecciato.** Le idee personali che le insegnanti già avevano al riguardo sono state condivise con gli operatori della locale Biblioteca per bambini, denominata “Casa Piani”. Aderisce al Programma Nazionale “Nati per Leggere”, promosso nel 1999 dall'ONG Associazione dei Pediatri, Centro di Salute dell'Infanzia, e Associazione Biblioteche Italiane. L'obiettivo principale di questo programma è promuovere al più presto l'amore dei bambini per i libri e per la lettura, coinvolgendo insieme i Servizi Educativi, Sociali e Sanitari che si occupano di bambini e famiglie. ([www.natiperleggere.it](http://www.natiperleggere.it)). Nasce così la prima collaborazione stabile tra nidi e scuole dell'infanzia comunali e Biblioteca Casa Piani, coinvolgendo insegnanti, bambini e famiglie in un progetto a lungo termine.

**Obiettivi del progetto.** Promuovere la lettura e la narrazione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, seguendo i principi sopra riportati, e coinvolgendo sia insegnanti che bibliotecari. Coinvolgere le famiglie verso una maggiore consapevolezza dell'importanza della narrazione per lo sviluppo dei bambini e del suo utilizzo quotidiano. Migliorare e diffondere l'implementazione dell'Approccio Narrativo nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, attraverso diversi strumenti: narrazione, descrizione di immagini e miglioramento della conversazione tra i bambini.

**Progetto operativo.** La biblioteca allestisce delle valigie piene di libri. Sono delle vere e proprie “Biblioteche mobili”. Per scegliere quali libri scegliere, adottiamo i seguenti criteri:

Per i nidi: Libri cartonati; Libri illustrati senza testo, non basati su storie esplicite (“silent books”, adatti a favorire la narrazione spontanea da parte dei bambini); Libri in bianco e nero, per promuovere al meglio emozioni e drammatizzazioni inaspettate; Immagini vivaci (come i dipinti di Bruegel), senza testo; Libri con foto.

**Per le scuole dell'infanzia:** simile al precedente, esclusi i più semplici. Inoltre, libri con storie legate a possibili esperienze di questi bambini: emozioni, relazioni, conflitti, scoperte e così via.

Formazione per adulti: Abbiamo inoltre realizzato specifici e apprezzati corsi di formazione per insegnanti ed educatori tenuti dai bibliotecari più esperti.

**Risultati attesi per la Biblioteca:** acquisire nuovi clienti, grazie ad un gran numero di famiglie coinvolte, sia per noleggiare libri, sia per partecipare ai laboratori che la biblioteca propone. Inoltre, i bibliotecari possono conoscere meglio la vita e l'atmosfera dei nidi e delle scuole dell'infanzia, nonché le fasi di sviluppo dei bambini.

**Risultati attesi per Nidi e Scuole dell'infanzia:** avere una nuova grande dotazione di libri; l'idea delle “Biblioteche itineranti” affascina i bambini, crea aspettative e desideri; insegnanti ed educatori possono apprendere nuove abilità di narrazione.

**Intuizioni sorprendenti e inaspettate:** questo tipo di narrazione può supportare la narrazione spontanea dei bambini.

**Questa storia arriva dalla Scuola dell'Infanzia Fontanelle (bambini dai 5 mesi ai 3 anni: i bambini più coinvolti hanno 18 mesi e oltre).**



**HOW MANY STORIES ARE  
IN MY SUITCASE!**

*"I have nothing to teach. I only want children to have fun. But getting amused through my stories, children learn the most important thing: being eager to read"* (Roald Dahl)



La bibliotecaria di Casa Piani ci ha portato una valigia piena di libri...  
... così possiamo iniziare subito a leggere.



Poi, gli educatori hanno allestito le nostre "Bubble-biblioteche", una piccola biblioteca in un angolo di ogni classe, per conservare i nuovi libri. Qui i bambini possono scegliere liberamente i libri, sfogliarli, condividerli con i compagni...



Gli educatori prendono appunti delle parole spontanee dei bambini e delle conversazioni sui libri che fingono di leggere. Succede qualcosa di nuovo, inaspettato e sorprendente: i bambini danno ai libri un titolo senza che sia loro richiesto!



SARA: "A PROPOSITO DEL LUPO".  
TITOLO ORIGINALE: "ATTRAVERSO LA  
FINESTRA"



YOUSSEF: "IL LIBRO DELLA TORTA"  
TITOLO ORIGINALE: "È IL MIO COMPLEANNO"



FILIPPO: "IL BISCOTTO"  
TITOLO ORIGINALE: "TUTTI I BACI DEL MONDO"  
ARIANNA: "UNA PALLINA"  
TITOLO ORIGINALE: "BUCHI"

Noi educatori ci siamo subito resi conto che i bambini avevano bisogno di dare ai libri significati diversi da quelli che gli autori (adulti) pensavano per loro.... Era chiaro che gli autori, attraverso il titolo, cercassero di orientare i bambini verso significati ed esperienze specifici. Il titolo potrebbe sembrare una cosa irrilevante, ma influenza i bambini e riduce la loro libertà di esplorare un libro. **Prima regola: un autore dovrebbe evitare di dare un titolo al proprio libro! Lasciamo ai bambini questo compito!**

Con questa fiducia, procediamo ad esplorare più a fondo, chiedendo ai bambini più interpretazioni.



AARON: "UN ORSO"



FILIPPO: "COLORI"  
TITOLO ORIGINALE: "ROSSO COME..."



SOFIA: "LA BAMBINA "

This book can really do everything!



Arianna: "Mmmh, Pioggia  
"mettendosi il libro in testa); Adoro  
questa commedia"  
Titolo originale: "Questo libro può  
fare tutto"



Inoltre, abbiamo condiviso la documentazione in corso con i genitori; sembravano molto sorpresi e stupiti. Il loro desiderio di essere coinvolti nella lettura con i propri figli stava crescendo sempre di più.

**Nota finale :** organizziamo l'esplorazione del significato che danno ai libri i bambini anche nelle scuole dell'infanzia, con una tecnica più evoluta. Chiediamo ai bambini più grandi di fornire una personale recensione dei libri che hanno letto, raccogliendo tanti punti di vista spontanei e inaspettati, che nessun adulto avrebbe potuto dare.. Molto interessante!

**Nell'allegato n°1**, è possibile trovare alcune bibliografie ragionate in letteratura per l'infanzia, fornite dai partner del progetto in accordo con le biblioteche locali; si tratta di un esempio di come organizzare tale letteratura per renderla più fruibile da parte delle insegnanti, in accordo con l'idea di utilizzare lo storytelling in supporto alle spontanee narrazioni dei bambini, come l'Approccio Narrativo richiede.

### 3. LA LETTERATURA PER BAMBINI DIRETTAMENTE DAI BAMBINI: UN BREVE ACCENNO ALL'OIN.3

Ci auguriamo che i nostri lettori abbiano finora compreso che l'approccio narrativo significa fondamentalmente rispettare l'attitudine dei bambini a narrare la loro esperienza e i loro processi di apprendimento basati su di essa. Un ulteriore passo in questa prospettiva è trasformare questa narrazione spontanea in prodotti narrativi che potrebbero essere disponibili d'ora in avanti per tutti i bambini che frequentano la stessa scuola, ma non solo.



- Abbiamo già detto che, nell'implementazione dell'Approccio Narrativo, oltre a rispettare gli interessi dei bambini, dovremmo prestare attenzione a:
- Sostenere la narrazione dei bambini, valorizzando i potenziali inneschi creativi (trigger) che possono sorgere durante i processi narrativi, vale a dire, attirare l'attenzione dei bambini su alcuni dettagli presenti nella loro narrazione che possono funzionare come tante nuove opportunità per ampliarla e arricchirla (capitoli 3 e 4);
- Suggestire ai bambini nuovi stimoli creativi, attraverso l'uso appropriato dello storytelling, come menzionato in questo capitolo.
- Di conseguenza, perché non considerare le esperienze narrative dei bambini anche come possibile base di prodotti narrativi? Perché i bambini non dovrebbero essere abili quanto gli adulti a produrre libri per sé stessi se diamo loro il giusto aiuto con le procedure tecniche?
- Per questo il nostro progetto prevede la realizzazione di otto prodotti di letteratura infantile, partendo dalla narrazione spontanea dei bambini. Questa è il contenuto dell'intellectual output (IO) n°3.
- In IO3 puoi trovare questi otto prodotti e, sul sito web del progetto ([www.narrate-project.eu](http://www.narrate-project.eu)) e nell'appendice 2, una descrizione della metodologia che abbiamo utilizzato per ottenere questo risultato. Raccomandiamo vivamente di seguire questa idea; la nostra metodologia è solo un esempio, puoi pensare ad altre possibilità, ma la cosa più importante da tenere a mente è il risultato: dare un valore permanente, anche per i posteri, ad alcune esperienze spontanee dei bambini.
- Dovresti considerare l'impatto positivo che questo tipo di strumenti potrebbe avere sui bambini che li hanno prodotti. Ma dovresti considerare anche l'impatto che avranno sui nuovi bambini che in futuro frequenteranno la tua scuola quando dirai loro: "questi libri sono un regalo dei vostri compagni del passato prima di partire verso un'altra scuola: ora, potremmo leggerli/guardarli e provare a fare lo stesso se volete!"

**Nell'allegato n°2, il lettore può trovare il tutorial per realizzare prodotti narrativi di questo tipo.**

## CAPITOLO 7

# Come valutare l'approccio narrativo: introduzione all'Intellectual Output n°2

Ogni progetto innovativo si sviluppa lungo due percorsi paralleli.

Il primo percorso parte dall'approfondimento dell'idea iniziale, documentando in primo luogo come l'idea trova riscontro nella letteratura in materia, evidenziando i temi che ne rappresentano l'impalcatura. Dopo questa prima fase, inizia il tempo della fase operativa. Rendere operativa un'idea non è mai cosa semplice, ma è più facile farlo quando la prima fase dell'indagine teorica è stata condivisa, discussa e rivista con il contributo di tutti i soggetti coinvolti nel progetto.

Mettere in pratica un'idea è la fase più coinvolgente e creativa di qualsiasi progetto innovativo perché è il risultato del lavoro congiunto di tutti i partecipanti, che, raggiungendo gli obiettivi, contribuiscono ad arricchire le conoscenze condivise su un determinato argomento.

La sintesi di tutte queste attività a più voci non riesce mai a rappresentare compiutamente lo spessore socio-cognitivo di quanto fatto ma riesce solo a documentare lo stato di avanzamento del lavoro comune, attraverso la sistematizzazione degli elementi ritenuti determinanti per mantenere l'adesione all'idea iniziale, elaborata e trasformata in attività concrete.

Questo risultato è presentato nell'Intellectual Output 1, (IO1), cioè questo manuale, uno strumento di lavoro che rappresenta il quadro all'interno del quale è inserito il progetto di innovazione. Un obiettivo sistematicamente perseguito è quello di rendere l'intero processo comprensibile a tutti coloro che non hanno partecipato attivamente al progetto. Infatti, ogni proposta operativa in IO1 trova il suo riferimento nel quadro teorico, riferimenti all'impalcatura dell'idea accompagnano la lettura, la comprensione e la riflessione in ogni capitolo, al fine di evidenziare continuamente i legami tra i contenuti e tra questi e la teoria iniziale.

Comprensibile, operativo e replicabile sono i tre aggettivi che meglio descrivono l'O1, cioè il presente manuale.

Il percorso parallelo all'O1 riguarda l'Intellectual Output n°2 (IO2), denominato SAMIA-Toolbox.

Si tratta di un insieme di strumenti operativi, progettati e realizzati per accompagnare l'implementazione dell'Approccio Narrativo nei servizi 0/6 interessati al tema.

Quasi ogni aspetto metodologico descritto nei capitoli 3 e 4 di questo manuale è stato accompagnato da alcuni strumenti di valutazione, specificatamente implementati nell'ambito del presente progetto NARRATE. Questo per offrire un supporto efficace e una continua possibilità di verifica della coerenza tra quanto realizzato concretamente da chi intende applicare il metodo e quanto stabilito nell'approccio metodologico che qui abbiamo proposto.

Si tratta di indispensabili momenti di riflessione, attraverso i quali è possibile monitorare in itinere i seguenti aspetti:

- Coerenza tra le azioni indicate nel progetto e la loro attuazione.
- Coerenza tra le attività realizzate/in corso di realizzazione e le buone pratiche illustrate nel capitolo 4 di questo manuale.
- Evidenziazione di possibili elementi problematici, ad esempio legati al funzionamento dei servizi 0/6 nei diversi paesi europei.
- Soluzioni adottate per mantenere la coerenza con gli obiettivi del progetto.

Funzionale, pratico e adattabile sono i tre aggettivi che meglio descrivono l'O2, il SAMIA-Toolbox.

Il costante rimando tra i due prodotti – IO1 e IO2 – è quindi un punto di forza dell'intero progetto.



# POSTFAZIONE

## Prospettive per futuri progetti collegati

Il progetto incentrato sull'implementazione dell'approccio narrativo ha permesso ai partecipanti di riflettere sull'organizzazione quotidiana dei servizi educativi per la prima infanzia coinvolti, che appartengono ai comuni di Imola (Italia), Piteå (Svezia) e Tallinn (estone) e alla Elmer School (Belgio).

Nonostante le differenze che caratterizzano i diversi sistemi educativi, obiettivo comune a tutti i partecipanti è stata la creazione di ambienti capaci di favorire lo sviluppo, l'apprendimento e la socializzazione degli alunni. Partendo da questo obiettivo condiviso, il progetto è riuscito a delineare un percorso educativo che pone al centro del lavoro le narrazioni spontanee dei bambini, sia come attività creativa che argomentativa. Per favorire questa costruzione narrativa, spesso a più voci, e che può essere momentaneamente abbandonata per essere poi ripresa, la riflessione ha toccato da un lato il rapporto tra docenti e alunni e, dall'altro l'organizzazione dell'ambiente educativo.

Il primo requisito dell'Approccio Narrativo è la capacità dell'adulto di interagire con i bambini in maniera comunicativa volta a favorire l'agency degli alunni, la loro attitudine a "prendere la parola", la loro capacità di costruire storie a partire da oggetti, eventi e pensieri, il loro interesse nel costruire insieme nuove forme di interazione e nuove storie.

Il secondo requisito dell'Approccio Narrativo è la capacità dell'insegnante di mantenere la flessibilità necessaria per fornire sempre nuovi stimoli alla narrazione dei bambini, nonché di poter modificare l'organizzazione degli spazi ogni volta che la costruzione delle storie lo richiede.

Nel contesto del progetto, il ruolo dei libri per bambini è quello di fornire un ponte tra le narrazioni spontanee dei bambini e le narrazioni costruite da altri, spingendo così i bambini verso il decentramento dei loro punti di vista. Produrre storie e comprendere storie sono, nei percorsi di sviluppo e di apprendimento, le due abilità che porteranno negli anni successivi alla produzione di testi scritti e all'acquisizione della lettura.

La potenzialità dell'idea progettuale risiede anche nella proposta di una riflessione collettiva e sistematica su quanto già accade quotidianamente in molte scuole dell'infanzia, per vedere l'innovazione non solo come adesione a nuove proposte, ma soprattutto come capacità dei operatori scolastici di individuare i punti di forza, ma anche di eccellenza, del proprio operato, di condividerli con altri colleghi e di mettere in atto azioni di miglioramento degli elementi ritenuti invece più deboli.

Pensando a quale potrebbe essere la fase successiva per lo sviluppo futuro, il primo suggerimento scaturito dall'implementazione del progetto è quello di predisporre una distinzione più specifica tra Metodo e Metodologia. La Metodologia tiene conto del contenuto delle proposte fatte ai bambini che possono e devono variare rispetto al gruppo di alunni e anche riguardo alle idee che in un determinato momento e luogo sono importanti dal punto di vista educativo e culturale. Invece, il Metodo riguarda come identificare processi, risorse e problemi, come implementare o fornire risposte ai problemi, come formare i professionisti e costruire strumenti specifici di risoluzione dei problemi; in questo senso il Metodo è da considerarsi qualcosa di stabile nel tempo e nello spazio.

La seconda suggestione tratta dal progetto riguarda l'attenzione da porre alla natura delle interazioni che avvengono negli ambienti educativi, schematizzabili in una relazione triadica tra adulti, bambini e oggetti. Il passaggio da un'interpretazione diadica delle interazioni (l'io e l'altro) a un'interpretazione triadica (l'io, l'altro e l'attività svolta con gli oggetti) aiuta a comprendere l'importanza delle attività svolte insieme e come, lavorando sulla qualità delle queste attività, lo sviluppo, l'apprendimento e la socializzazione possono essere costantemente incoraggiate.

Infine, ma non meno importante, ulteriori progetti potrebbero esplorare come gli oggetti messi a disposizione dei bambini possano costruire un sistema di regole condivise (le regole canoniche d'uso e gli usi alternativi) su cui costruire esperienze di reciproca accettazione e tolleranza.

## ALLEGATI

### ALLEGATO 1

#### – ESEMPIO DI BIBLIOGRAFIA RAGIONATA SULLA LETTERATURA INFANTILE DISPONIBILE IN IMOLA (ITALIA)

Di seguito, i lettori possono trovare un buon esempio di bibliografia ragionata sulla letteratura infantile disponibile in Imola (Italia).

Tale bibliografia è stata realizzata da una partnership composta dal Comune di Imola (Servizi ECEC), dalla Biblioteca per l'Infanzia Casa Piani e dal produttore editoriale "Il Mosaico" nel 2022. Si basa sull'esperienza decennale del movimento "Nati per Leggere" e tiene conto dell'età dei bambini, delle loro fasi di sviluppo e delle finalità educative degli adulti.

Ulteriori informazioni: inviare una mail a [s.infanzia@comune.imola.bo.it](mailto:s.infanzia@comune.imola.bo.it)

-----

Come accennato nel capitolo 6 "Storytelling come supporto all'implementazione dell'approccio narrativo: verso una collaborazione stabile tra scuole materne e biblioteche locali", lo storytelling è uno degli strumenti più importanti a supporto dell'implementazione dell'approccio narrativo nell'educazione della prima infanzia.

Ma come possono gli insegnanti orientarsi tra l'enorme disponibilità di libri per bambini, al fine di fare scelte consapevoli ed efficaci? Pensandoci bene, abbiamo scoperto che in ogni Paese esistono già degli strumenti in tal senso: bibliografie impostate su criteri specifici, cioè non solo organizzate per diversi argomenti, come età, fasi di sviluppo e così via, ma anche considerando la qualità educativa dei prodotti disponibili.

Questi strumenti possono semplificare il lavoro delle insegnanti e, allo stesso tempo, migliorare una collaborazione stabile tra scuole dell'infanzia e biblioteche locali, perché di solito queste ultime conoscono l'esistenza di questo tipo di strumenti e il loro aggiornamento; senza dimenticare che le scuole dell'infanzia e le biblioteche locali possono collaborare per realizzare qualche BIBLIOGRAFIA RAGIONATA AUTOPRODOTTA SULLA LETTERATURA PER L'INFANZIA, in accordo con i loro obiettivi e preferenze.





Iedereenleest.

# 2022 jaar overzicht zicht



In dit jaaroverzicht van 2022 blikt Iedereen Leest terug op enkele van haar initiatieven die het jaar vorm gaven. Samen met partners creëerden we opnieuw kansen om iedereen naar verhalen toe te leiden. Opdat iedereen kan ervaren hoe zinvol en verrijkend lezen is. Voor meer leesplezier, en meer lezers!

2022 is de start van een nieuw meerjarenplan. Vijf speerpunten weerspiegelen de ambitie die Iedereen Leest de komende jaren via haar werking wil realiseren:

1. Groeien als lezer
2. Lezen, meer dan een boek
3. Lezen is goed voor je
4. Lezers maak je samen
5. Samen competent

Per speerpunt lichten we een aantal acties uit. Deze selectie stofferen we met enkele cijfers, weetjes en getuigenissen. Via de talrijke linken kan je verdiepend verder lezen.

Iedereen Leest, 2023  
auteurs: Simon Bequoye en Sylvie Dhaene  
© afbeeldingen: Michiel Devijver en Iedereen Leest  
(tenzij anders vermeld)  
© Illustraties: Karolien Vanderstappen

# 1 GROEIEN ALS LEZER

Leesbevordering werkt op drie dimensies: in de breedte (mensen aan het lezen krijgen), in de diepte (van leesmotivatie naar leesverdieping) en in de lengte (levenslang lezen). Met een doorgaande leeslijn proberen we alle lezers te bereiken, van aarzelende tot verwoede lezer, en van de allerjongste tot oudere lezers. Een doorgaande leeslijn is een handvat voor leesbevorderaars om voor verschillende leeftijden een geschikt aanbod te voorzien. Ze refereert naar literaire competenties zodat iedereen kan groeien als lezer.



## GROEIEN ALS LEZER



**273** gemeenten engageren zich in het Boekstart-programma.

Boekstart wil ouders met hun jonge kinderen van 0 tot 3 jaar laten genieten van boeken. In samenwerking met consultatiebureaus, bibliotheken en lokale partners worden boekenpakketten binnengebracht in alle gezinnen. Verder wil Boekstart de deskundigheid verhogen rond interactief voorlezen en een taal- en leesklimaat stimuleren in organisaties die met en voor jonge kinderen werken. Elk jaar sluiten nieuwe gemeenten aan. Eind 2022 zijn er 273 Boekstart-gemeenten in Vlaanderen en Brussel.

“Na de Boekstart-dag waren er opvallend meer jonge kindjes in de bibliotheek dan normaal. We zagen precies een Boekstart-dag-effect!”  
 - een bibmedewerker

Op zaterdag 21 mei 2022 organiseerde iedereen Leest een vierde Boekstart-dag in Vlaanderen en Brussel. Meer dan 100 bibliotheken openden hun deuren die dag speciaal voor gezinnen met baby's en peuters. Na twee corona-edities, werd deze vierde Boekstart-dag een écht feest!



**4** Boekstart-peuterverhalen in Vlaamse Gebarentaal.

Wat als je niet kan horen en voorlezen moeilijk wordt? Iedereen Leest werkte samen met het Vlaams Gebarentaalcentrum en Doof Vlaanderen om filmpjes in Vlaamse Gebarentaal te ontwikkelen van vier boeken uit de Boekstart-peutertassen. Boekstart is er namelijk voor iedereen en wil tegemoet komen aan de noden van alle kinderen en hun ouders.



## GROEIEN ALS LEZER

**11.690** kinderen en jongeren lezen mee met de Leesjury.

Elk jaar bekroont de Leesjury haar favoriete boeken. Een leesjaar lang lezen en bespreken kinderen en jongeren tussen 4 en 18 jaar boeken in zeven leeftijdscategorieën. Nadien kiezen ze hun winnaars. Al enkele jaren ziet iedereen Lees het aantal juryleden stijgen. Met de nieuwe naam, website en huisstijl wordt die trend verdergezet. De kinderen en jongeren komen samen in meer dan 250 afdelingen met leesgroepen in scholen en bibliotheken, of stemmen mee als internetjurylid.



“Mijn zontje heeft enorm genoten van het voorlezen en de toneeltjes, hij is fier op de handtekeningen die hij kreeg! Dank aan die lieve auteurs om hier tijd voor te maken!  
- ouder van een jurylid

Op zondag 13 november vierden we 40 jaar de Leesjury met meer dan 700 lezers en 30 auteurs en illustratoren. Het werd een spetterend feest vol auteursontmoetingen en workshops. Ook enkele Leesjury-begeleiders werden in de bloemetjes gezet.



**25.600** views voor TikTok-filmpjes met #leesjury.

De Leesjury is hip en overal: naast een Instagram-kanaal beheerd door iedereen Lees voeden juryleden, begeleiders en bibliotheken ook de BookTok-hype met Leesjury-filmpjes. Iedereen Lees organiseerde een BookTok-workshop en deelde tips met coördinatoren en begeleiders om de Leesjury via deze kanalen nog sneller te laten aansluiten op de leefwereld van kinderen. En ook Boekenzoeker stelde een lijstje samen met boeken die viraal gingen op TikTok.

## GROEIEN ALS LEZER



Meer dan **1,2** miljoen gebruikers van Boekenzoeker in 2022.

Boekenzoeker helpt kinderen en jongeren in hun zoektocht naar een passend boek. Bij elk boek krijgen ze een fragment en een quote. Verschillende themalijstjes zorgen voor inspiratie en spelen in op actuele thema's zoals BookTok, klimaat of racisme. De website is geheel op maat van kinderen en jongeren. Samen met De Ambassade, die eerder al het WAT WAT-label toekende aan Boekenzoeker, schreef iedereen Lees toegankelijke artikels. Boekenzoeker verzorgt ook het Boek van de Week op Ketnet. Op Instagram geeft Boekenzoeker extra boekentips voor jongeren.

“Deze webinars zijn een meerwaarde voor al wie wil lezen met kinderen van die leeftijd, en al wie zijn horizon wat wil verruimen in het boekenaanbod.  
- een deelnemende leerkracht

Ook volwassenen gebruiken vaak Boekenzoeker. Meer dan 1.400 professionals en geïnteresseerden volgden de eerste reeks Boekenzoeker-webinars. Deze reeks versterkte de kennis over het recente boekenaanbod bij leerkrachten, bib-medewerkers, ouders ... In het najaar startte een tweede reeks waar al meer dan 600 geïnteresseerden zich voor aanmeldden.



**2.327** reispassen werden ingevuld tijdens 'Bestemming: bib'.

De derde editie van de zomerleesactie 'Bestemming: bib' was opnieuw een succes! 148 bibs gooiden tijdens de zomerperiode hun deuren open om kinderen en jongeren te stimuleren om ook tijdens de zomer te blijven lezen. Zo gaan ze, ondersteund door iedereen Lees, de 'zomerleesdip' tegen.

## 2 LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

De ingangen die kunnen leiden naar leesplezier en lezen zijn groter dan vaak gedacht. Vandaag worden lezers ook geïnspireerd via audioboeken, podcasts, vlogs, apps, online leescommunities ... Samen met het boek zijn dit cultuurproducten die versterkend inwerken op een leescultuur die zowel offline als online gedijt.

Toegankelijke en inspirerende leesomgevingen blijven erg belangrijk om lezen bij meer mensen op de radar te krijgen. Een kwalitatieve leesomgeving nodigt iedereen uit om te lezen en te blijven lezen.



## LEZEN, MEER DAN EEN BOEK

Meer dan **1.225** (geregistreerde) activiteiten en auteurslezingen.

Maar stond traditiegetrouw in het teken van **Jeugdboekenmaand**, een campagne waarin leesplezier en kinder- en jeugdboeken centraal staan. **Bibliotheken** voerden meer dan 200 activiteiten in op **UitInVlaanderen**. De overvloed aan berichten op sociale media tonen dat het aantal niet-geregistreerde activiteiten (zoals op scholen) hier een veelvoud van is. Ook auteurs en illustratoren gingen terug op pad, via Literatuur Vlaanderen werden meer dan 1.000 lezingen gesubsidieerd – en dan zijn er nog vele niet-gesubsidieerde auteursontmoetingen!



“Ook kinderen in ziekenhuizen hebben boeken en verhalen nodig, maar worden vaak over het hoofd gezien.

- Fátinha Ramos

Jeugdboekenmaand zette 'helden en schurken' centraal, dus gingen meter Fátinha Ramos en peter Dempsey Hendrickx **held spelen op de kinderafdeling van het UZ Antwerpen**. Kinderen genoten van verhalen en konden hun eigen superkracht of boekenheld ontdekken.



“Ik hou van mijn naam omdat het woordje 'bib' er in voorkomt, een plek waar ik vaak kom.

- Habib Önen

Wie kan het leesplezier beter verwoorden dan kinderen en jongeren? Tijdens Jeugdboekenmaand namen zij dan ook zélf het woord in **een Leeswereld-jeugdspecial**. Dat leverde heel wat fijne quotes op, zoals ook deze van Naama: 'Lezen is het leukste wat er bestaat. Ik hoef hier de straat maar uit te lopen en sta binnen de minuut aan de bib. Iedere woensdag kom ik thuis met een rugzak vol boeken!'



## LEZEN, MEER DAN EEN BOEK



Meer dan **25.000** volwassenen deelden hun leeservaringen.

De Facebook-groep 'Iedereen Leest – wat lees jij?' verbond dit jaar al **meer dan 25.000 lezers** online. Elke dag wisselden ze leestips uit, vroegen ze elkaar om advies en deelden ze welke plaats boeken in hun leven innemen. Een lid en fervent lezer getuigde: 'Het gaat niet alleen over lezen, maar ook over hoe mensen lezen: duiden ze passages aan als ze lezen? Wanneer lezen ze en hoe slagen ze in hun voornemen om veel te lezen?'

“Lezen leerde me dat ik niet de enige ben met vragen over het leven, dat anderen ook zoeken naar zingeving.

– Sahadi Daria

In 2022 plaatsten we **de 100<sup>ste</sup> leeswereld** online, een reeks interviews waar bekende en minder bekende lezers vertellen wat lezen in hun leven betekent, en hoe lezen hen als persoon vormt. **Leeswereld** bracht ook in 2022 een diverse mix aan getuigenissen en onderstreepte op die manier het belang van lezen. Intussen staan er 120 interviews op de teller.



**50** afleveringen van de reeks 'In het atelier'.

**In het atelier** geeft een inkijk in de werkruimte en het hoofd van illustratoren. Wat zijn hun rituelen? Waaruit putten ze inspiratie en hoe komen ze tot hun beste werk? De reeks interviews toonde ook in 2022 dat lezen meer is dan een boek: illustraties vervoeren ons naar een wereld vol beeldende verwondering.

**36** scholen werkten actief rond een kwalitatieve leesomgeving in een Lezen op School-traject van Iedereen Leest.

Toegankelijke leesplekken, praten over boeken, een leesbeleid over schoolvakken heen ... Het zijn allemaal belangrijke elementen voor effectieve leesbevordering. Iedereen Leest begeleidde 24 basis- en 12 secundaire scholen intensief om verder te bouwen aan een kwalitatieve leesomgeving. Ze actualiseerden het boekenaanbod op school, creëerden een draagvlak rond lezen bij het schoolteam en organiseerden voorleesworkshops of auteurslezingen.



“Lezen is nog meer zichtbaar geworden. Sommige niet-lezers zijn bekeerd tot boekenwormen.  
– deelnemende school

Het tweejarig traject rond een kwalitatieve leesomgeving sloot af met inspirerende studiedagen vol ervaringsuitwisseling. Er werd **teruggeblikt via praktijkvoorbeelden**, maar ook vooruitgeblikt naar vervolgstappen.

**1.500** leeskalenders vonden vlot hun weg naar scholen.

Dat je als school het hele jaar kan werken rond verhalen, toonde onze allereerste **leeskalender**. In een mum van tijd was de gedrukte oplage uitverkocht. Scholen én bibliotheken bestelden de leeskalender, zij kunnen zich elke maand laten inspireren door de vele lees- en leesbevorderingstips die we erin opnamen.

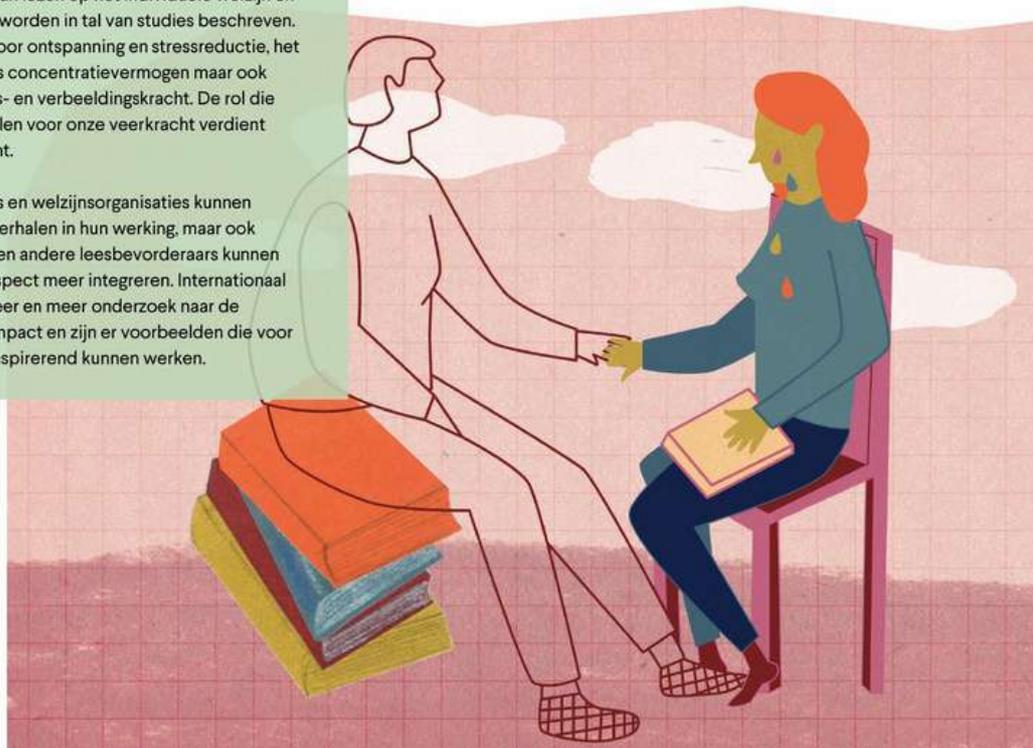
## LEZEN, MEER DAN EEN BOEK



### 3 LEZEN IS GOED VOOR JE

De effecten van lezen op het individuele welzijn en welbevinden worden in tal van studies beschreven. Lezen zorgt voor ontspanning en stressreductie, het stimuleert ons concentratievermogen maar ook onze inlevings- en verbeeldingskracht. De rol die lezen kan spelen voor onze veerkracht verdient meer aandacht.

Zorginstaties en welzijnsorganisaties kunnen werken met verhalen in hun werking, maar ook bibliotheken en andere leesbevorderaars kunnen het welzijnsaspect meer integreren. Internationaal gebeurt er meer en meer onderzoek naar de effecten en impact en zijn er voorbeelden die voor Vlaanderen inspirerend kunnen werken.



### LEZEN IS GOED VOOR JE



**129.121** bezoekers op de nieuwe Voorleesweek-website.

Voorlezen, dat is lezen met je oren. Of luisteren met je ogen. Met dit thema vestigde de Voorleesweek-campagne in november ook de aandacht op kinderen en volwassenen voor wie lezen minder vanzelfsprekend is. Koningin Mathilde ging voorlezen aan een groep blinde en slechtziende kinderen en trapte de campagne op gang. De spiksplinternieuwe website viel duidelijk in de smaak bij het brede publiek en professionals, want het bezoekersaantal steeg met meer dan 160% tegenover 2021!

“ Voorlezen blijft een topper voor jong en oud(er). Het is daarbij ook heel laagdrempelig en makkelijk om er iets rond te organiseren. – een bibmedewerker

Scholen, bibliotheken, kinderdagverblijven, woonzorgcentra ... Op honderden plekken werden er voorleesactiviteiten georganiseerd, zowel tijdens Voorleesweek als daarbuiten.



**18** nieuwe afleveringen van de Voorleesclub.

Voor Voorleesweek werkte iedereen Leest samen met VRT. Naast een voorleeswedstrijd lanceerde VRT een nieuw seizoen van de Voorleesclub! Bekende voorlezers lezen voor aan kinderen, neefjes, nichtjes, buurmeisjes en -jongens ... De afleveringen werden begin november elke avond uitgezonden op Eén en zijn beschikbaar op VRT MAX, waar ze te (her)bekijken zijn, thuis en op school.



## LEZEN IS GOED VOOR JE

### 14 artikels sensibiliseerden over lezen en welzijn.

Iedereen Leest informeerde het brede publiek over het belang van lezen voor onze veerkracht. Sommige artikels berichtten over onderzoek – zoals [de rol van de bibliotheek](#), of [een Europees rapport](#) – andere artikels doken meer in de praktijk en brachten waardevolle getuigenissen naar boven – zoals [de helende werking van samenlezen](#).



“ De meeste gedetineerden komen voor de eerste keer in hun leven naar een bibliotheek. Ik hoop dat het een fijne ervaring oplevert, die hen misschien aanzet later ook naar de bib te gaan.  
- bibconsulente Lies

Als focus binnen 'lezen is goed voor je' zoomde Iedereen Leest in 2022 in op lezen in detentie. Zo waren er praktijkvoorbeelden over [de Gentse gevangenisbib](#) en [een PEN-lezing in de Hasseltse gevangenis](#), maar ook een [Leeswereld met een gevangenis-directeur](#). Gedetineerden deelden ook zelf hun verhaal [in een Leeswereld-special](#), over hoe lezen voor hen van grote waarde is, over boeken die een houvast zijn in een opgesloten leven.

“ Lezen staat voor zingeving. Letterlijk: zin geven aan je leven in de gevangenis, nadenken hoe je je leven later als vrij mens zult inrichten.  
- gedetineerde Michel



## LEZEN IS GOED VOOR JE

### 177 professionals op de conferentie 'Culture & Mental Health'.

In november liep [de internationale conferentie 'Culture & Mental Health'](#), gericht op het vergroten van de kennis en het aanscherpen van het debat rond culturele activiteiten die het welzijn van mensen met een psychische of sociale kwetsbaarheid verbeteren. Meer dan 170 professionals actief in de binnen- en buitenlandse cultuur- en zorgsector kwamen gedurende drie dagen bijeen en volgden verschillende sessies en workshops. Dr. Hans Kluge, directeur WHO Europa, had het in [een videoboodschap](#) over de rol van kunst en cultuur voor ons welzijn. Samen met mede-organisator Museum Dr. Guislain haalde Iedereen Leest buitenlandse praktijken naar Vlaanderen en deelde ze inzichten in een internationale context.



“ *Be a changemaker* – verspreid de boodschap dat cultuur bijdraagt aan onze gezondheid en welzijn.  
- Kornelia Kiss, CultureForHealth

“ Bibliotheekgebruikers hebben meer voldoening, geluk en zin in het leven.  
- Debbie Hicks, The Reading Agency



De conferentie bracht verschillende perspectieven op lezen en welzijn bijeen. Internationale sprekers hadden duidelijke boodschappen voor het aanwezige publiek. Iedereen Leest verankerde enkele getuigenissen in informatieve artikels:

- [Over de openbare bibliotheek als plek van verbinding](#)
- [Over de helende kracht van lezen en samenlezen](#)

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

## 4 LEZERS MAAK JE SAMEN

Met gebundelde krachten kunnen we het verschil maken. Samenwerkingen tussen bibliotheken en scholen, kinderopvanginitiatieven, boekhandels, opvoedings- en welzijnsorganisaties en andere actoren kunnen tot veel meer en duurzamere resultaten leiden. Iedereen Leest wil lokale leesbevorderingsnetwerken stimuleren en streeft de nodige afstemming na op bovenlokaal en Vlaams niveau tussen verschillende sectoren.



## LEZERS MAAK JE SAMEN

### 16 leesbevorderingsprojecten werden nauwgezet opgevolgd.

Iedereen Leest vervulde in 2022 een ondersteunende en adviserende rol bij goedgekeurde projecten binnen [de subsidielijne leesbevordering van Literatuur Vlaanderen](#). 16 lopende projecten konden indien gewenst rekenen op de gerichte dienstverlening van Iedereen Leest. Tijdens spreekuren konden *changemakers* hun ideeën aftoetsen en verder uitwerken na advies van Literatuur Vlaanderen en Iedereen Leest. Zo treedt Iedereen Leest als aanspreekpunt en verbinder op.



“Kinderen die minder talig zijn, kan ik misschien wel bereiken via muziek. Anderen vinden net het figuurentheater leuk.”  
 - Sara Pieters, Kopke-t

“Voor de kinderen van het asielcentrum is zo'n bezoek aan de bibliotheek een echte uitstap. Ze stonden dan ook te springen om mee te mogen.”  
 - Gitt Smans, De Verhalenweverij

Over zes afgelopen projecten maakte Iedereen Leest een praktijkvoorbeeld [in de reeks 'Praktijk in de kijker'](#). Op die manier kunnen leesbevorderingsprojecten andere organisaties inspireren. De praktijkvoorbeelden documenteren de aanpak, het proces en de resultaten. Ze bieden een blik achter de schermen in verschillende contexten: van projecten in de bib of in een theaterhuis tot projecten in een asielcentrum of huiswerkbegeleiding. Ze leren ons ook wat wel en minder goed werkt.



## LEZERS MAAK JE SAMEN



### Met vereende krachten voor **1** Vlaams Leesoffensief.

Iedereen Leest is partnerorganisatie van [het Leesoffensief](#), een initiatief van de Vlaamse Overheid. Een actieagenda voor 10 jaar werd opgemaakt. In samenwerking met de departementen Onderwijs en Vorming en Cultuur, Jeugd en Media en het Agentschap Opgroeien wordt de uitvoering van acties uit het plan geïnitieerd. Doelstelling is om de dalende leesvaardigheid en leesmotivatie van kinderen en jongeren aan te pakken op een systemische, op onderzoek gebouwde en participatieve manier. In het najaar van 2022 werd de communicatiecampagne 'Vrienden voor het Lezen - Samen voor een Leesoffensief' gelanceerd en een eerste [Vlaanderenleestdag](#) aangekondigd.

“ Lezen is geen project. De urgentie is groot en de uitdaging waar we voor staan vraagt een brede, langdurige en goed gecoördineerde inspanning. Willen we versnippering tegengaan, dan kunnen we niet langer in hokjes denken.  
– Liesbet Heyvaert, voorzitter Leesoffensief



### **1**ste editie van de Vlaamse literatuurprijs de Boon.

Op initiatief van minister van Cultuur Jambon werd [de Boon](#) in het leven geroepen, een nieuwe Vlaamse jaarlijkse prijs voor de beste Nederlandstalige boeken: een voor fictie en non-fictie en een voor kinder- en jeugdliteratuur. Iedereen Leest is stichtend lid van de vzw Vlaamse Literatuurprijs. De prijs wil de zichtbaarheid van literatuur vergroten en de erkenning van auteurs en illustratoren stimuleren. Een missie die Iedereen Leest als referentieorganisatie rond leesbevordering volledig onderschrijft, en waar ze zich ook dagelijks voor inzet door het rijke leesaanbod een belangrijke plaats in haar programma's en campagnes te geven.

## LEZERS MAAK JE SAMEN

### **5** nominatiedossiers opgesteld door IBBY-Vlaanderen.

Iedereen Leest is de thuisbasis van de Vlaamse afdeling van het *International Board on Books for Young People* – kortweg IBBY. [IBBY-Vlaanderen](#) ijvert voor de toegang tot boeken voor elk kind en ondersteunde met haar tweedehandsboekenverkoop – die 6.500 euro opbracht – een leesbevorderingsproject voor asielzoekers in Sint-Niklaas. Daarnaast stelde IBBY-Vlaanderen in 2022 de nominatiedossiers op voor [de Hans Christian Andersen-Award 2024 \(Bart Moeyaert\)](#) en [ALMA 2023 \(Gerda Dendooven, Carli Cneut, Marit Törnqvist en het Iraanse project Read with me\)](#).



© Behrooz Khani

“ Wie voorleest aan kinderen, brengt ook een andere boodschap over: dat jij als kind telt.  
– Azadeh Sadeghi, Ameneh Nursery

Gastauteur Yasmine Motawi, verbonden aan IBBY-Egypte, beschreef enkele IBBY-projecten van [Iran](#) en [Cyprus](#), internationale praktijken die ook voor Vlaanderen inspirerend zijn.

### **6** internationale meetings over *early literacy*.

Met haar Boekstart-programma is Iedereen Leest al sinds het begin lid van [het Global Network for Early Years Bookgifting](#). In 2022 werden inzichten gedeeld over meerstaligheid, storytelling, welzijn en onderzoek. Daarnaast nam Iedereen Leest ook deel aan de jaarlijkse bijeenkomst van EURead, het Europese netwerk van organisaties die rond leesplezier en leesbevordering werken.



## 5 SAMEN COMPETENT

Leesbevordering met impact, daar streven we naar. Als referentieorganisatie wil Iedereen Leest leesbevorderaars informeren en inspireren. Samen met professionals en vrijwilligers bouwen we praktijkinzichten op. Kennis uit onderzoek is daarbij het fundament om succesvolle interventies te integreren in programma's en leertrajecten. Gerichter inspelen op vormings- en informatienoden bij professionals en vrijwilligers leidt tot vaardige en competente leesbevorderaars die lezers maken en helpen groeien.



## SAMEN COMPETENT



### 170 bibmedewerkers volgden de opleiding jeugdliteratuur.

In functie van haar missie bouwde Iedereen Leest verder expertise op over leesbevordering en jeugdliteratuur. Professionals, vrijwilligers en andere geïnteresseerden werden uitgenodigd om vormingen of webinars te volgen uit [ons breed vormingsaanbod](#). De [opleiding 'Jeugdliteratuur voor bibmedewerkers'](#) werd in 2022 wegens groot succes hernomen. Met 7 reeksen konden 170 bibprofessionals hun kennis over het boekenaanbod voor kinderen en jongeren vergroten. De opleiding verschaft info over genres en het actuele aanbod, maar scherpert ook vaardigheden aan om te kijken naar beeldtaal, diverse representatie en de noden van de doelgroepen.



“ Voor mij was dit een heel duidelijk leertraject, ik heb veel info gekregen en veel bijgeleerd op een korte tijd.  
– deelnemer

“ Inhoudelijk sterk, veel variatie en onderbouwde feiten, warme toon, inspirerend en stimulerend om aan de slag te gaan.  
– deelnemer

Met ['Een meertalige bib voor baby's en peuters'](#) plaatste Iedereen Leest in 2022 een eerste leertraject online. Nadien volgden [de Boekenzoeker-webinars](#) en ondersteunende digitale trajecten bij fysieke opleidingen. Inmiddels zijn er al meer dan 1.400 professionals actief op dit platform, dat momenteel enkel toegankelijk is voor wie deelneemt aan (digitale) opleidingen. In 2023 wordt het verder uitgebouwd.



## SAMEN COMPETENT

**5** intensieve trajecten vergrootten de expertise van leesbevorderaars.

Afgelopen jaar coördineerde Iedereen Leest verschillende begeleidingstrajecten. Het Prom-project werd afgerond met de lancering van [een online leertraject voor bibs](#). 36 scholen gingen aan de slag rond [een kwalitatieve leesomgeving](#) in een 'Lezen op School'-traject en de [selectielezers van de Leesjury](#) begonnen aan het laatste leesjaar van hun driejarig traject. In het kader van het Leesoffensief stapten 20 basisscholen in een traject rond [interactief voorlezen](#), en 10 bibliotheken (en hun 18 omliggende scholen) zetten hun schouders onder het piloottraject ['Boekstart voor kleuters'](#).



**8** tips om interactief voor te lezen.

Op basis van wetenschappelijke inzichten zijn er verschillende kenmerken te onderscheiden die ervoor zorgen dat interactief voorlezen ook effectief tot winst kan leiden. Iedereen Leest zette [de effectieve kenmerken op een rij](#) via een toegankelijke poster.



## SAMEN COMPETENT



**152.683** bezoekers op [iedereenleest.be](#) in 2022.

Onze website [www.iedereenleest.be](#) groeide aan met 119 artikelen en interviews vol inspiratie en informatie over [leesdrempels](#), [voorlezen](#), [vroeg beginnen](#), [meertaligheid](#), [digitalisering](#), [het belang van lezen](#) ... De website haakt in op verschillende leesbevorderingsthema's en biedt professionals in het veld referenties en inzichten waarmee ze aan de slag kunnen.

“ Lezers begrijpen de gevoelens van anderen beter. Wie veel leest, ziet hoe personages zich gedragen in verschillende situaties of hoe ze met anderen omgaan.

Hoewel gepubliceerd in 2018 en met een update in 2021, bleef ['Waarom lezen goed is voor ons'](#) het meest gelezen artikel van 2022. Misschien ook logisch, aangezien het de verschillende effecten van lezen beschrijft voor ons als individu, maar ook als maatschappij. Benieuwd naar onze andere artikels? [Duik in ons overzicht](#).



**913** nieuwe titels in de vakbibliotheek van Iedereen Leest.

De vakbibliotheek van Iedereen Leest omvat een uitgebreide collectie kinder- en jeugdboeken en een collectie vakliteratuur, samen uniek in Vlaanderen. Studenten, onderzoekers en leesbevorderaars werden er in 2022 op weg geholpen door onze medewerkers.

© afbeeldingen: Simon Bequoye en Iedereen Leest

# 2023 **EEN VOORUITBLIK**

Dit jaaroverzicht biedt een greep uit 2022 met enkele blikvangers uit het afgelopen jaar. Ook in 2023 staan er boeiende plannen op de agenda, niet in het minst een verhuis naar een nieuwe thuis met Literatuur Vlaanderen.

Dat 2023 nog meer leeshonger, leesplezier en leestijd mag brengen – en vooral meer lezers!

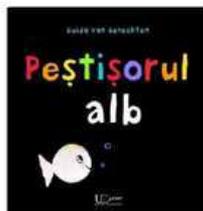
Het team van Iedereen Leest



## Anderstalige baby- en peuterboeken

Voor bijna 1 op 3 van de pasgeborenen kinderen in Vlaanderen is het Nederlands niet de meest gesproken thuistaal. Omdat verhalen in de eigen thuistaal belangrijk zijn voor baby's en peuters die meertalig opgroeien, verzamelden we in deze lijst baby- en peuterboeken in verschillende talen. De Nederlandstalige versie van het boek staat ook op Boekenzoeker.

Op zoek naar nog meer anderstalige baby- en peuterboeken? Neem een kijkje op de digitale catalogus van de openbare bibliotheken, je kan er filteren op verschillende talen: Arabisch, Frans, Turks, Pools, Bulgaars, Engels, Roemeens, Spaans, Duits, Italiaans, Portugees ... Er is ook een aparte categorie 'meertalige boeken'. Duik ook in onze lijst met meertalige boeken voor verschillende leeftijden.



**Pe?ti?orul alb [Roemeens]**

Guido Van Genechten

Univers enciclopedic junior, 2018  
9786067044478



**O pequeno peixe branco [Portugees]**

Guido Van Genechten

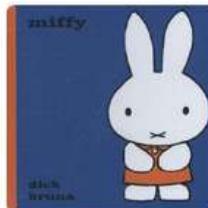
Roda & Cia, 2017  
9788584530250



**Jedzenie [Pools]**

Liesbet Slegers

Adamada, 2017  
9788374208703



**Miffy [Pools]**

Dick Bruna

Mercis, 2008  
9788392148364



**?????? ?????? ?????? [Arabisch]**

Eric Carle

Dar Nahdat Misr, 2017  
9789776171039



**Compter, couleurs, contraires, formes et moi! [Frans]**

Ingela P. Arrhenius

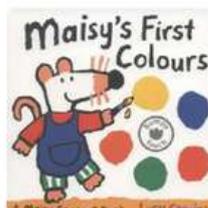
Hélium, 2020  
9782330133207



**Hao e de mao mao chong [Chinees]**

Eric Carle

Shang Yi Publishing, 2020  
9789577620989



**Maisy's first colours [Engels]**

Lucy Cousins

Walker, 2013  
9781406344264



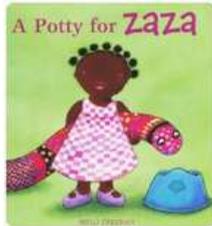
**Un éléphant qui se balançait [Frans]**

Marianne Dubuc  
 Casterman, 2010  
 9782203029842



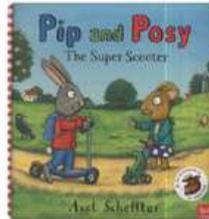
**So müde und hellwach [Duits]**

Susanne Strasser  
 Peter Hammer Verlag, 2019  
 9783779505648



**A potty for Zaza [Engels]**

Mylo Freeman  
 Clavis, 2020  
 9781605375670



**The super scooter [Engels]**

Axel Scheffler  
 Nosy Crow, 2011  
 9780857630056



**Concerto di prot [Italiaans]**

Guido Van Genechten  
 Il Castello, 2018  
 9788862584111



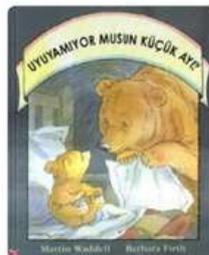
**Oh! : un livre qui fait des sons [Frans]**

Hervé Tullet  
 Bayard jeunesse, 2017  
 9782747066075



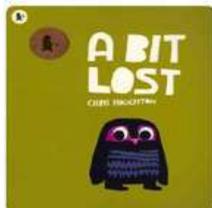
**Il libro arrabiato [Italiaans]**

Cédric Ramadier  
 L'ippocampo, 2017  
 9788867222834



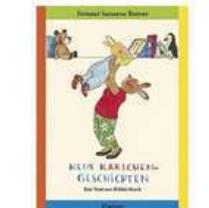
**Uyuyamiyor musun küçük ayı? [Turks]**

Martin Waddell  
 Lâle, 2001  
 9071779521



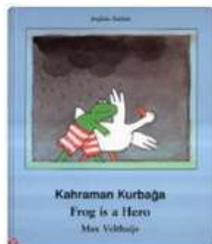
**A bit lost [Engels]**

Chris Haughton  
 Walker Books, 2013  
 9781406344257



**Neue Karlichen-Geschichten: ein Vorlese-Bilder-Buch [Duits]**

Rotraut Susanne Berner  
 Carl Hanser Verlag, 2015  
 9783446236769



**Frog is a hero [Engels-Turkse versie]**

Max Velthuis  
 Milet, 2000  
 1840592052



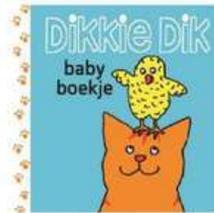
## De leukste Boekstart-boeken

Met boeken kan je niet vroeg genoeg beginnen. Ontdek hier welke boeken geschikt zijn voor baby's en peuters van 0 tot 3 jaar! Een mix van klassiekers en recente parels. Meer weten over [Boekstart](#)?



**Hallo Baby! Lekker spelen**  
Roger Priddy, Holly Jackman (ill.)

Veltman, 2015  
9789048311514



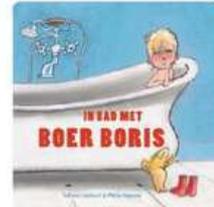
**Dikkie Dik Babyboekje**  
Jet Boeke

Gottmer, 2018  
9789025768829



**Nijntje aankleedboek**  
Dick Bruna

Mercis, 2019  
9789056478155



**In bad met boer Boris**  
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018  
9789025768645



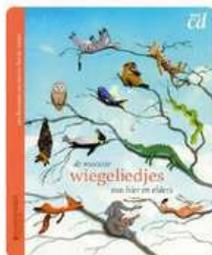
**Friemeldiertjes**  
Guido Van Genechten

Clavis, 2017  
9789044826906



**Spelen met je kindje**  
Sabine Wisman

Ploegsma, 2016  
9789021675664



**De mooiste wiegeliedjes van hier en elders**  
Bart Voet, Esmé Bos, Martijn Van der Linden (ill.)

Davidsfonds/Infodok, 2016  
9789059086951



**Ik zie je wel, ik hoor je wel**

Miep Diekmann, Thé Tjong-Khing (ill.)

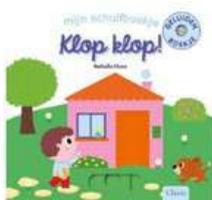
Querido, 2009  
9789045106212



**100 eerste woordjes**  
 Edward Underwood, J.H. Gever (vert.)  
 Gottmer, 2019  
 9789025771218



**Mijn eerste koffertje**  
 Pieter Gaudesaboos  
 Lannoo, 2019  
 9789401458511



**Klop, klop!**  
 Nathalie Choux  
 Clavis, 2018  
 9789044834048



**Waar is Kikker?**  
 Max Velthuis  
 Leopold, 2016  
 9789025868147



**Nog even achter mijn oortjes kriebelen**  
 Jörg Mühle  
 Gottmer, 2015  
 9789025760472



**Het leukste kijkwoordenboek : 1000 woorden met plaatjes**  
 Mairi MacKinnon, Kate Hindley (ill.)  
 Deltas, 2015  
 9789044743319



**Kapitein Winokio presenteert: handjes draaien: 36 kinderliedjes en -versjes voor peuters en kleuters**  
 Winok Seresia, Emily Vercruyse (ill.)  
 Kapitein Winokio, 2010  
 9789490378059



**Kom, we gaan een boek lezen!**  
 Susanne Strasser, Berd Ruttenberg (vert.)  
 Hoogland & Van Klaveren, 2021  
 9789089673695



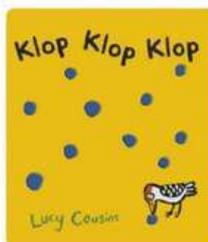
**Feest voor Ilyas**  
 Khadija Timouzar, Mijke Coebergh  
 Studio Sesam, 2017  
 9789492784018



**Spelen tot het donker wordt**  
 Hans Hagen, Monique Hagen, Marit Törnqvist (ill.)  
 Querido, 2018  
 9789021414287



**Waar is mijn potje?**  
 Tony Ross  
 Memphis Belle, 2012  
 9789089418050



**Klop, klop, klop**  
 Lucy Cousins  
 Leopold, 2016  
 9789025870492





**Steek je vinger niet in ...**

Peter Goes

Lannoo, 2019  
9789401460668



**Gonnie zegt... gak!**

Olivier Dunrea

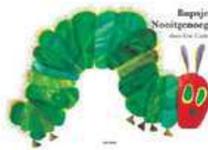
Gottmer, 2017  
9789025767952



**Van wie is die auto?**

Jukje Akveld, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2017  
9789025766818



**Rupsje Nooitgenoeg**

Eric Carle

Gottmer, 2011  
9789025729608



**Waarom lig jij in mijn bedje?**

Joke Van Leeuwen

Querido, 2011  
9789045112305



**Een boek**

Hervé Tullet

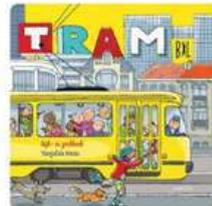
Oogappel, 2015  
9789002259371



**Mama kwijt**

Chris Haughton

Gottmer, 2010  
9789025748456



**Tram BXL**

Marjolein Pottie

Lannoo, 2019  
9789401460934



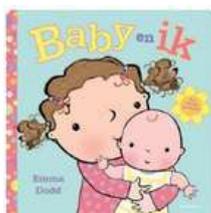
**Wij gaan op berenjacht**

Michael Rosen, Helen Oxenbury (ill.)

Gottmer, 2013  
9789025754983

## Nieuwe baby

Hartverwarmende boeken over een nieuwe baby in de familie.  
 Verschillende soorten baby's en families komen aan bod.



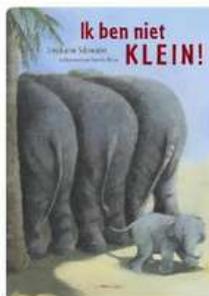
**Baby en ik**  
 Emma Dodd, J. H. Gevers (vert.)  
 Gottmer, 2014  
 9789025756543



**Kareltje krijgt een zusje**  
 Rotraut Susanne Berner  
 Querido, 2008  
 9789045107424



**We hebben er een geitje bij!**  
 Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)  
 Gottmer, 2014  
 9789025755966



**Ik ben niet klein!**  
 Stephanie Schneider, Henrike Wilson (ill.)  
 Lemniscaat, 2014  
 9789047706212



**Wolfeje, het konijn**  
 Ame Dyckman, Zachariah OHora (ill.)  
 Leopold, 2015  
 9789025868369



**Ik wil geen broertje!**  
 Lida Dijkstra, Noëlle Smit (ill.)  
 Gottmer, 2008  
 9789025744151



**Een kleintje erbij**  
 Lauren Child, Veerle Moureau (vert.)  
 Davidsfonds/Infodok, 2016  
 9789059087262



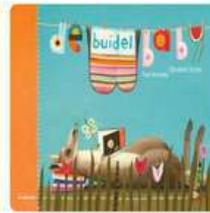
**Lance & Lot zoeken zich rot**  
 Linda de Haan  
 Ploegsma, 2016  
 9789021676593





**Naar de wolven**  
Anna Woltz, Ingrid & Dieter  
Schubert (ill.)

Querido, 2019  
9789045123653



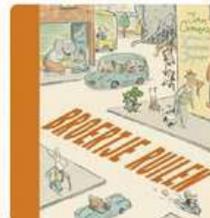
**De buidelbaby**  
Elisabeth Brami, Tom Schamp (ill.)

De Eenhoorn, 2006  
9789058383660



**Er komt een baby bij**  
John Burningham, Helen  
Oxenbury, J.H. Gevers (vert.)

Gottmer, 2010  
9789025748470



**Broertje ruilen**  
Jan Ormerod, Andrew Joyner (ill.)

Leopold, 2013  
9789025864675



**Baby'tje in mama's buik**  
Bette Westera, Jan Jutte (ill.)

Gottmer, 2016  
9789025761851



**De kleine: een waargebeurd verhaal**

Isol, Agnes Brunt (vert.)

De Harmonie, 2016  
9789076174921



**Zondag**  
Kim Fupz Aakeson, Eva  
Eriksson (ill.), Edward Van de  
Vendel (vert.)

Querido, 2012  
9789045113425



**Hoe maak je een baby? : een inclusieve gids over het begin van elke familie**

Rachel Greener, Clare Owen (ill.), Pipa  
Billiet (vert.)

Baeckens, 2021  
9789059247970



**Job en de duif schrikken zich een bult**  
Evelien De Vlieger, Noëlle Smit  
(ill.)

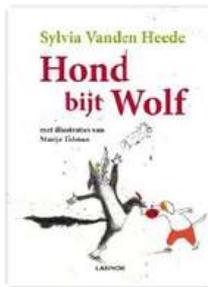
Lannoo, 2014  
9789401415293



**Takkenkind: een klein verhaal over grote wensen**

Gerda Dendooven

Querido, 2012  
9789045114026



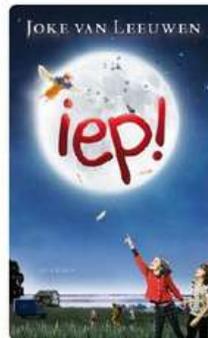
**Hond bijt wolf**  
Sylvia Vanden Heede, Marije Tolman (ill.)  
Lannoo, 2012  
9789401401913



**Ella wil een hond**  
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)  
Lannoo, 2021  
9789401473583



**Ella wil een hond**  
Tanneke Wigersma, Charlotte Dumortier (ill.)  
Lannoo, 2021  
9789401473583

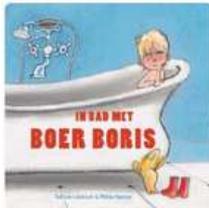


**Iep!**  
Joke Van Leeuwen  
Querido, 2004  
9789045110424



## Prentenboeken op rijm

Lezen is leuk, je lacht je soms een deuk. Gelukkig kennen deze boeken wél de geheimen van het rijmen.



**In bad met boer Boris**  
Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2018  
9789025768645



**Een groot drama met Kleine Lama**

Anna Taube, Eefje Kuijl (ill.),  
Janke Greving (vert.)

Veltman Uitgevers, 2019  
9789048317370



**Wakker worden, dieren!**

Jonny Lambert

Veltman, 2020  
9789048318377



**Aan de slag!**

Meg Fleming, Jarvis (ill.), Jesse  
Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2019  
9789047711889



**Dag meneer, hebt u een hond?**

Marjet Huiberts, Iris Deppe (ill.)

Gottmer, 2015  
9789025759872



**Suzie Ruzie en het schaatje**

Jaap Robben, Benjamin Leroy  
(ill.)

Gottmer, 2016  
9789025761646



**'s Avonds laat**

Annie M.G. Schmidt, Marije Tolman

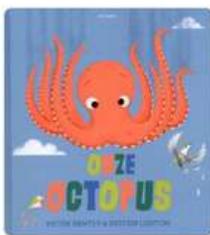
Querido, 2015  
9789045118352



**Onder de wol**

Herman van de Wijdeven,  
Françoise Beck (ill.)

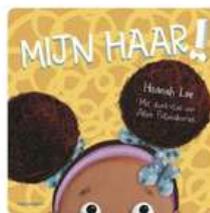
Querido, 2019  
9789045123639



**Onze octopus**

Peter Bently, Steven Lenton (ill.), Bette Westera (vert.)

Gottmer, 2021  
 9789025773670



**Mijn haar!**

Hannah Lee, Allen Fatimaharan (ill.)

Pelckmans, 2020  
 9789463830348



**Het prinsesje zonder stank**

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Buijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2022  
 9789000381159



**Abel en Ad**

Emily Gravett, Jesse Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2021  
 9789047713258



**De moestuin van Heer Hermelijn en Kereltje Konijn**

Elle van Lieshout, Erik Van Os, Marije Tolman (ill.)

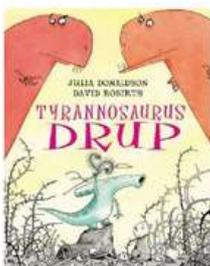
Hoogland & Van Klaveren, 2021  
 9789089673602



**Ukkie**

Lu Fraser, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)

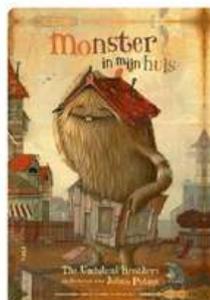
Querido, 2020  
 9789045125053



**Tyrannosaurus Drup**

Julia Donaldson, David Roberts, Bette Westera (vert.)

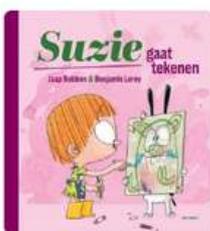
Gottmer, 2008  
 9789025743598



**Monster in mijn huis**

The Umbilical Brothers, Johan Potma (ill.)

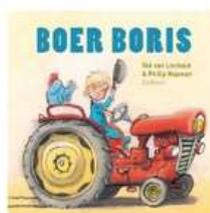
Volt, 2022  
 9789021461687



**Suzie gaat tekenen**

Jaap Robben

Gottmer, 2018  
 9789025769543



**Boer Boris**

Ted van Lieshout

Gottmer, 2015  
 9789025761707



**Wie durft? zegt Sinterklaas**

Bette Westera, Barbara De Wolf (ill.)

Levendig, 2018  
 9789491740565



**Robot maakt vrienden**

Tijn Snoodijk

De Eenhoorn, 2017  
 9789462912083





**Tien bolle biggetjes keken naar de maan**

Lindsay Lee Johnson, Carll Cneut

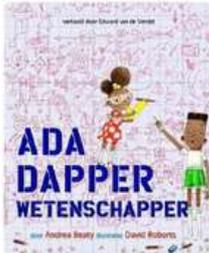
De Eenhoorn, 2011  
9789058387479



**Boer Boris gaat naar oma**

Ted Van Lieshout, Philip Hopman (ill.)

Gottmer, 2016  
9789025765828



**Ada Dapper, wetenschapper**

Andrea Beaty, David Roberts (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)

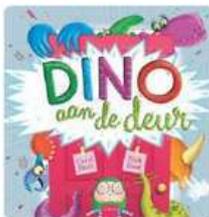
Nieuwezijds, 2018  
9789057125119



**De grote gevaarlijke grompel**

Claire Freedman, Kate Hindley (ill.), Bette Westera (vert.)

Querido, 2015  
9789045118192



**Dino aan de deur**

Caryl Hart, Nick East (ill.)

Clavis, 2018  
9789044831924



**Mannetje Tak**

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

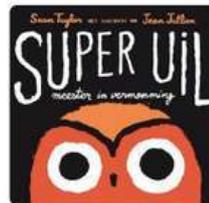
Gottmer, 2016  
9789025766436



**Mijn mama heeft geen slurf**

Julia Donaldson, Axel Scheffler (ill.)

Gottmer, 2014  
9789025758851



**Super Uil: meester in vermomming**

Sean Taylor, Jean Jullien (ill.)

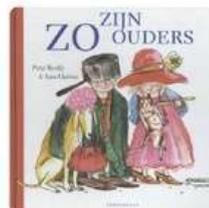
Lemniscaat, 2014  
9789047700296



**Waar is de draak?**

Leo Timmers

Querido, 2019  
9789045124049



**Zo zijn ouders**

Peter Bently, Sara Ogilvie (ill.), Jesse Goossens (vert.)

Lemniscaat, 2015  
9789047705369



**De ridder zonder billen : in het heetst van de strijd raakte hij zijn billen kwijt**

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2020  
9789000370368



**De prins zonder billen**

Levina Van Teunenbroek, Charlotte Bruijn (ill.)

Van Holkema & Warendorf, 2021  
9789000376391



**Mijn huis staat in de dierentuin**  
 Sylvia Vanden Heede, Pieter Gaudesaboos (ill.)  
 Lannoo, 2018  
 9789401453172



**Feodoor heeft zeven zussen**  
 Marjet Huiberts, Sieb Posthuma (ill.)  
 Gottmer, 2008  
 9789025740856



**Het verhaal van Slimme Krol en hoe hij aan de dood ontsnapte**  
 Gerda Dendooven  
 Querido, 2006  
 9045103001



**De verhuisdieren**  
 Pieter Van Den Heuvel  
 Gottmer, 2020  
 9789025772055



**Alfie & Zed: een ABC zoekboek**  
 Liesbeth Elseviers, Astrid Yskout (ill.)  
 Van Halewyck, 2019  
 9789461319623



**Een toren van koe**  
 Pieter Van Den Heuvel  
 Gottmer, 2021  
 9789025773502



**Gele kajak**  
 Nina Laden, Melissa Castrillon (ill.), Edward Van de Vendel (vert.)  
 Boycott, 2022  
 9789492986382



**Waarom? Daarom!**  
 Rudyard Kipling, Marta Altés (ill.)  
 Lemniscaat, 2018  
 9789047710042



**SuperSint**  
 Maranke Rinck, Martijn Van der Linden (ill.)  
 Leopold, 2019  
 9789025878160



**Voor papa**  
 Daan Remmerts De Vries, Marije Tolman  
 Hoogland & Van Klaveren, 2017  
 9789089672490

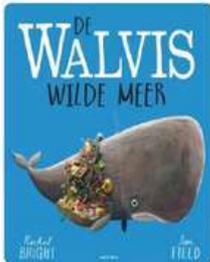




**Piraten in de straat**  
Jonny Duddle, Bette Westera (vert.)  
De Fontein, 2013  
9789026134203



**Het piratenmaal**  
Jonny Duddle  
De Fontein, 2012  
9789026132704



**De walvis wilde meer**  
Rachel Bright, Jim Field (ill.), Bette Westera (vert.)  
Gottmer, 2021  
9789025774257



**Held op sokken**  
Bette Westera, Th  Tjong-Khing (ill.)  
Gottmer, 2013  
9789025749996



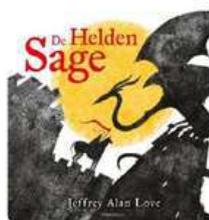
**Piet en Sint en het slimme kind**  
Gerda Dendooven  
Querido, 2018  
9789021414911



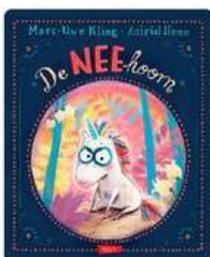
**Mootje**  
Hakima Elouarti, Rosa Vitalie (ill.)  
Rose stories, 2016  
9789082470109



**Soctopus**  
Jowi Schmitz, Nastia Cistakova (ill.)  
Volt, 2022  
9789021461823



**De heldensage**  
Jeffrey Alan Love, Jesse Goossens (vert.)  
Lemniscaat, 2019  
9789047711704



**De NEEhoorn**  
Marc-Uwe Kling, Astrid Henn (ill.), Jaap Robben (vert.)  
Volt, 2020  
9789021422954



**Er was eens...**  
Geert De Kockere, Benjamin Lacombe (ill.)  
Abimo, 2011  
9789059327771

## IMOLA



**To be born to become a story**

# Nati per essere una storia

**To be born to become a story**

# 0/5

Books for young children:  
What to choose and how to propose



# Operating instructions

Telling stories and reading children's books to girls and boys helps them grow. In this regard, we recall the profound, vast and indispensable awareness-raising work of the "Nati per Leggere program" [www.natiperleggere.it](http://www.natiperleggere.it), aimed at spreading storytelling and reading in families with preschool children, launched in Italy in 1999.

This is what the exhibition is about. However, there is a novelty of a scientific nature, not yet sufficiently disclosed, that we tell you about. For several decades, neuroscientists have been using non-invasive techniques, capable of providing images of the brain (functional neuroimaging), which make it possible to understand what happens to the brains of children, even of preschool age, while listening to a voice that tells or reads a story, while observing images or having other experiences. The results are very interesting.

This bibliographic exhibition is aimed at parents and grandparents of girls and boys of the age group 0/5 years, educators and educators of the Services 0/6 and all interested persons. It is structured in 10 sections, which offer three levels of reading.

**Si nasce per leggere?**

Dire che i bambini nascono per leggere è uno slogan che ci piace, ma sappiamo che non è così. Mentre la visione e la parola hanno una base ereditaria e si trasmettono geneticamente, il nostro cervello non è programmato per leggere. Per questa ragione ogni essere umano deve imparare a leggere da capo: all'età giusta, con un certo impegno e con il tempo che serve. Affinché ciò avvenga, sono necessari un ambiente educativo accogliente e rispettoso dell'infanzia.



**Quando sono nato**  
Bianca Maria Horta, Illustrazione  
Horta, Quando sono nato, Topi-  
gatti, 2009  
Con mamma e papà in attesa e per  
bambini da 4 anni

**Finalmente qui**  
Silvia Vecchi, Finalmente qui  
Cinema per bambini, mamma e  
papà per bambini appena nati  
(Pubblicato di Scabini), Barchiese  
Giuni, 2005  
Con i genitori e per i bambini dalla  
nascita

**Le mani di papà**  
Ennio Jabbu, Le mani di papà,  
Babilini, 2013  
Con i genitori e per i bambini da un  
anno

Per saperne di più  
La lettura è un'invenzione

Intervista immaginaria a Maryanne Wolf,  
neuroscienziata statunitense studiosa della lettura  
e della dislessia, che insegna alla Tufts University  
(Massachusetts, USA) e dirige il Center for Reading  
and Language Research.

- Siamo nati per leggere?  
- No, non siamo nati per leggere!

- Perché?  
- Perché la capacità di leggere non si trasmette  
geneticamente, è un'invenzione umana che ha solo  
poche migliaia di anni. Un'invenzione straordinaria che ha  
portato e porta con sé una parziale riorganizzazione del  
cervello e ha allargato i confini del nostro modo di  
pensare, mutando l'evoluzione intellettuale della nostra  
specie.

1. The main theme of the exhibition is developed in the opening texts of each section.

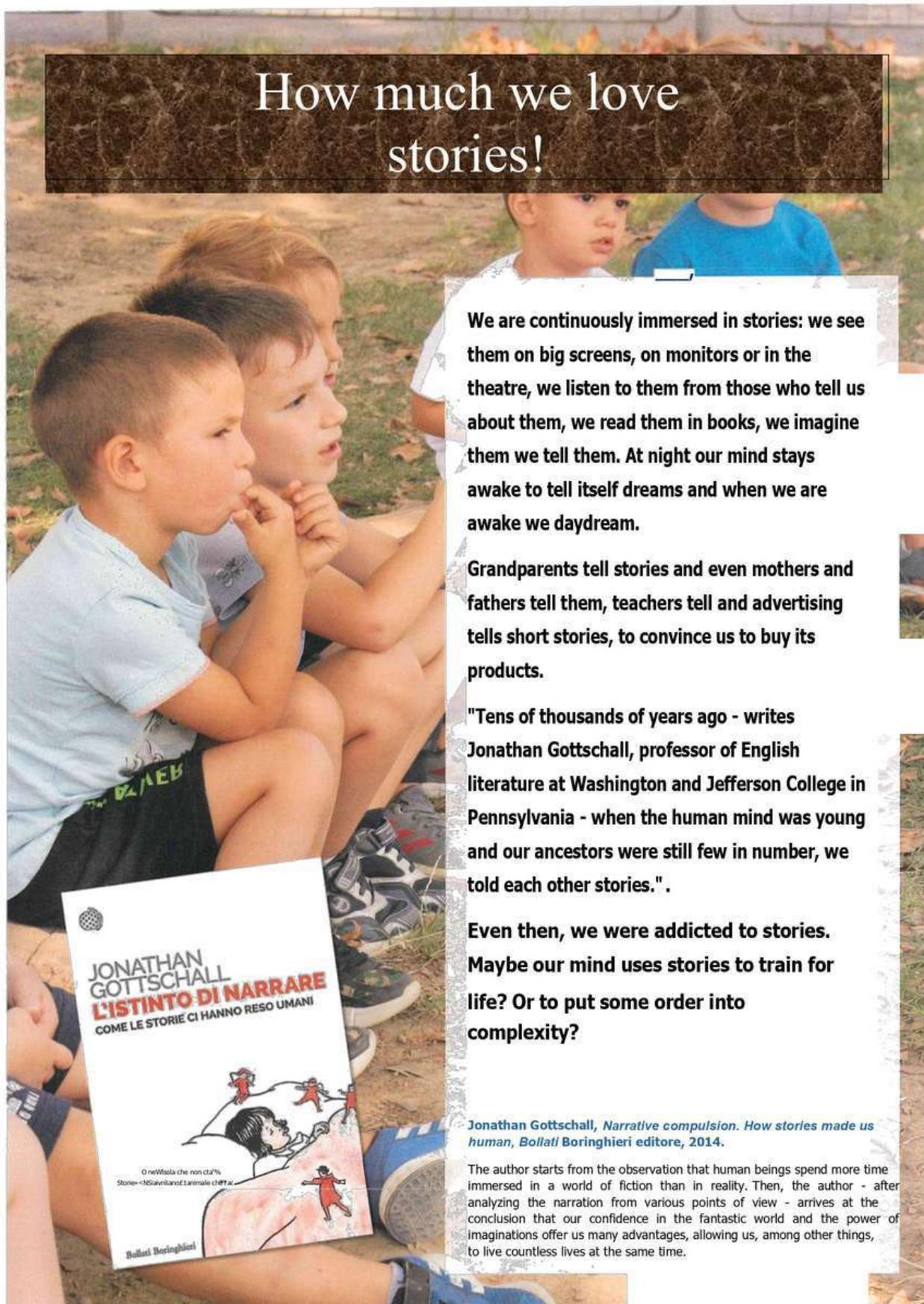
2. Images of quality children's book covers are accompanied by captions.

N.B. References to the ages of boys and girls are purely indicative. A child who from the earliest months experiences listening to stories and observing images and books, acquires the ability to understand books recommended for ages above her. The same thing happens to children who, as happens with toys, like books they see used by older brothers and sisters.

Some books are for adults only, all others are suitable for adults and children. In fact, quality books for children are liked and have something to say to adults too.

3. Insights for those who want to know more.

0



## How much we love stories!

We are continuously immersed in stories: we see them on big screens, on monitors or in the theatre, we listen to them from those who tell us about them, we read them in books, we imagine them we tell them. At night our mind stays awake to tell itself dreams and when we are awake we daydream.

Grandparents tell stories and even mothers and fathers tell them, teachers tell and advertising tells short stories, to convince us to buy its products.

"Tens of thousands of years ago - writes Jonathan Gottschall, professor of English literature at Washington and Jefferson College in Pennsylvania - when the human mind was young and our ancestors were still few in number, we told each other stories."

Even then, we were addicted to stories. Maybe our mind uses stories to train for life? Or to put some order into complexity?

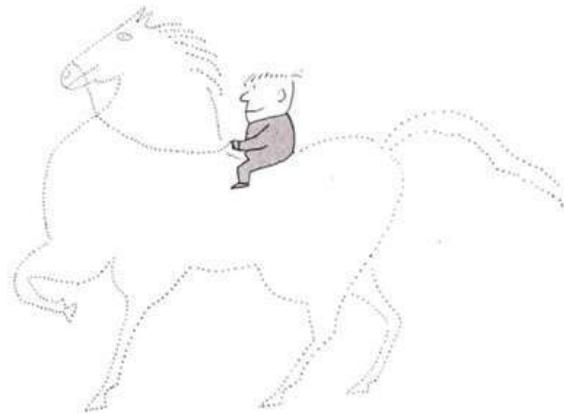
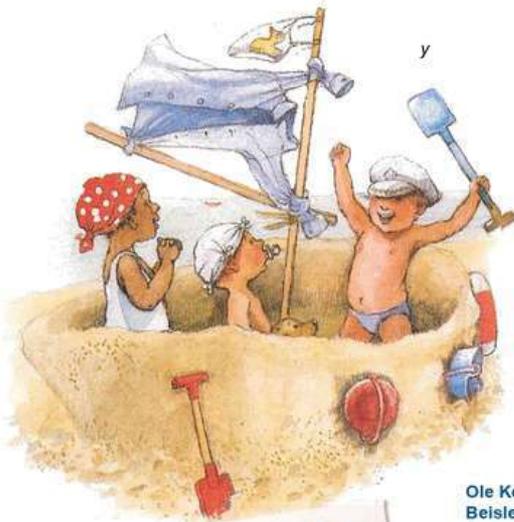
Jonathan Gottschall, *Narrative compulsion. How stories made us human*, Bollati Boringhieri editore, 2014.

The author starts from the observation that human beings spend more time immersed in a world of fiction than in reality. Then, the author - after analyzing the narration from various points of view - arrives at the conclusion that our confidence in the fantastic world and the power of imaginations offer us many advantages, allowing us, among other things, to live countless lives at the same time.



If we observe how children play, starting from the age of two, we see them continually inventing stories in which their experience and their imagination are reflected, which are thus reworked and enriched. Their game of invention is irrepressible and there is an age when it seems inexhaustible. Children seem to have been born to listen and watch stories, to invent them, tell them and also to play them.

Does it mean they are born to read them?



disegno di Saul Steinberg

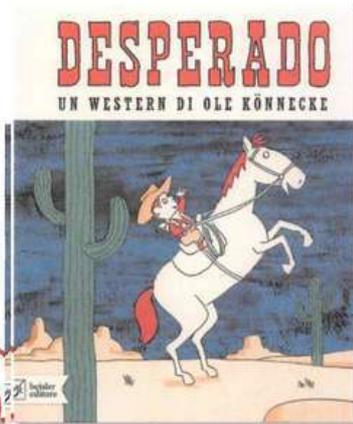


Picture from: Peter Bently, Helen Oxenbury, *Three little pirates*, Mondadori, 2016 (from 3 years)

Leo, Teo and Tommi build a galleon out of sand. They set sail like real sea wolves, but in open waters they meet a pirate ship... A book that tells a little big story with protagonists in which children can easily identify and an adventurous imagery full of twists...

Ole K nncke, *Desperado*, Beisler Editore, 2019 (for parents and children from 3 years)

How did it go today, in kindergarten? They ask mom and dad. It is good that they know that they may be told a wonderful, adventurous, dangerous western story where their little one defeated the bandits and saved the teacher, with the help of his trusty steed.



Antoinette Portis, *It isn't a box!*, Kalandraka, 2011 (for parents and children from 2-3 years)

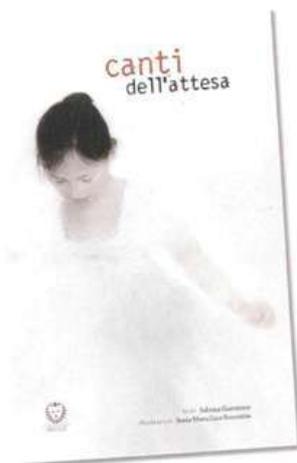
A book about imagination, which reminds adults how many things a box can become and how many games can be played with it. Children already know this.

# Children is born to read?

Saying that babies are born to read is a slogan we like, but we know it isn't. While vision and speech have a hereditary basis and are passed on genetically, our brains are not programmed to read. For this reason, every human being must learn to read from scratch: at the right age, with a certain commitment and with the time it takes. For this to happen, a welcoming and child-friendly educational environment is needed.

"All boys and girls have skills and competences that deserve to be recognized and valued. The children are able to express them on them own if the adults around them know how to create conditions in which they feel recognized and valued, [...] Knowing yourself and accepting who you really are favours the development of those skills and competences much more than being solicited and stimulated. "

Parents expecting a baby today have the opportunity to prepare for the birth by reading books dedicated to them and to those about to be born.



Sabrina Giarratana, Sofia Maria Luce Possentini, *Pregnancy songs, Il Leone Verde, 2020* (for parents)

For expectant mothers, a poetic story to accompany the journey of those who are about to be born. To embrace and caress the baby inside her with her voice.

Émile Jadoul, *Dad's hands, Babalibri, 2013*, (for parents and children from 1 year)

A hardcover for dad, to help him imagine when his big hands will gently accompany his baby from birth to first steps.



Beatrice Alemagna, *What is a child? Topipittori, 2008* (from 3 years)

A child has small hands, small feet and small ears, but that doesn't mean he has small ideas. A child is a small person.

He is small for just a little while, then he gets big. It grows without even noticing.



Silvia Vecchini, *Here you are! (poems for childrens, moms and dads), Bacchilega Junior, 2016* (for parents and children since their birth)

A little book for mothers, to imagine what it will be like to have a baby in your arms and prepare to welcome them from the earliest days with nourishing words such as milk, kisses and caresses.

O



## To know more

### Reading is a human invention

Imaginary interview with Maryanne Wolf, an American neuroscientist who studies reading and dyslexia, who teaches at Tufts University (Massachusetts, USA) and directs the Center for Reading and Language Research.

### Are we born to be able to read?

No, not at all!

### Why?

Because the ability to read is not transmitted genetically, it is a human invention that is only a few years old. An extraordinary invention that has brought and carries with it a partial reorganization of the brain and has broadened the boundaries of our way of thinking, changing the intellectual revolution of our species

### How was it possible?

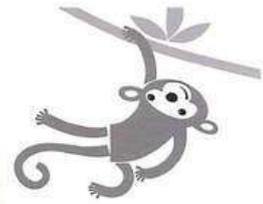
Visual cells have the ability to create new circuits between existing structures and this allows children to come into the world with their eyes almost ready to function. Reading was made possible precisely by recycling the properties of visual circuits: it was invented and can only be learned thanks to the plasticity of our brain, capable of creating new neuronal connections and nerve pathways, if appropriately stimulated.

### How are new neural connections created?

To form efficient circuits or new nerve pathways, neurons need instructions from genes: this is what normally happens for activities such as vision and speech, but there are no specific genes for reading.

### I see ... then, how can we do that?

When someone learns to read, they do it because their brain creates from scratch the indispensable brain connections I mentioned earlier and so their brain changes forever, both physiologically and intellectually.



Isabel Minh s Martins, Maddalena Matoso, *When I was born*, Topipittori, 2009  
(for expecting parents and children from 4 years)

*«When I was born I had not yet seen the sun or a flower or a face”so says the protagonist, starting an exciting list of what he discovered coming into the world, step by step, until the day he discovers that things can be called with their name. Almost a poetic catalog of the discoveries and surprises that parents will experience with their children. A reading that will help expectant mothers and fathers to imagine how exciting it will be to accompany their and their little one in their growth from birth.*

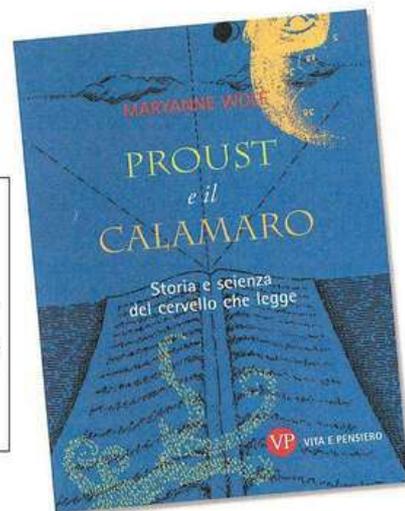
 l onore Thuillier, Clotilde Goubely, *An unsuspected guest*, la Margherita edizioni, 2017  
(parents and children at the right moment)

*A tiger cub arrived at the farm this morning. Everyone is afraid. Even the tiger cub is frightened by the reaction of the other animals, so he asks his mother for help, who comes running. Surprise! Not a tiger arrives, but a mouse: the mother of life who consoles her cub. An adoption story that helps parents talk to their families without secrets.*



Maryanne Wolf's answers are loosely taken from the First Chapter of her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Vita e Pensiero, Milano, 2009

*The book begins by paying homage to the beauty, variety and inventiveness of the earliest forms of writing; it continues with the spectacular, new scenarios of the development of the reading brain and ends with the difficult questions relating to the merits and dangers of what we face. The author hopes that "cognitive patience and the slow learning process of reading from birth to maturity, up to fluid and silent understanding (and related inference, analysis and critical evaluation skills), coexist with the immersion of children. and kids in the digital world and with the speed of its processes.*



# It's time to discover

The first weeks, the first months and the first years of life are an extraordinary time of discovery and growth on the emotional, affective, motor, cognitive level .

The little ones soon learn to recognize familiar looks, sounds and voices, to recognize shapes and objects, to attribute meaning and meaning to environments and situations, they learn to sit, crawl, stand up, balance and finally to walk. They learn many other things and they do it slowly, together with the adults who take care of them with respect and love and with the little ones of all ages that they meet every day.

## What about reading?



Michel Van Zeveren, **Who are you?** Lapis edizioni, 2020. (from 6 months – cardboard pages)

*A baby and a kitten meet for the first time. They want to play and be pampered. How many discoveries!*



Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, **Little one**, Il Leone Verde edizioni, 2017. (from 6 months – cardboard pages)

*A boy and a girl, as soon as they come into the world, begin the journey of life in small steps. They try their hand at the first companies, they encounter obstacles, but they don't give up. They know that the hands of mum, dad and grandparents are ready to support them.*



Kamako Sakai - Hatsume Nakawaki, **Wait for me!** Babalibri, 2002. (from 1 year – cardboard pages)

*A baby in the park begins his exploration. "Wait for me butterfly! "And she flies away." Wait for me lizard!" and she darted among the rocks. The discoveries continue until the father arrives who gently lifts him up, puts him on his shoulder and they set off.*

## HELEN OXENBURY Batti le manine



Helen Oxenbury, **Clap your little hands**, Mondadori, 2020 (traduzione di Chiara Carminati) (form 1 year)

**The first of four booklets that transform daily gestures into poetry, to train the mind and eyes of the little ones**





Agnese Baruzzi, *Animals*, White Star, 2019. (from 2 months – cardboard pages)

The little ones already in the first months of life distinguish white, black and red. The well-defined figures help to distinguish the shapes that emerge from the background, also developing the sensitivity to color.



Tana Hoban, *Black and white*, Editoriale Scienza, 2021 (from 3 months – cardboard pages)  
A book that opens like an accordion and stands up on its own, so that the child can look at it from lying down. Fourteen images that belong to his everyday world, represented with strong contrast and sharp outlines to aid visual development.



Autori vari, *Let's make face expressions*, Gribaudo, 2010. (from 10 years – cardboard pages)  
Designed for the very young, so that they appreciate books from the first months of life. Each face shows an expression that suggests an emotion: joy, anger, sadness, amazement ... Moms and dads can read short nursery rhymes of which the little ones will appreciate the rhythm and musicality.

## To know more

### Newborns competences

Imaginary interview with neurobiologist Alberto Oliverio, emeritus professor of Psychobiology at the Sapienza University of Rome, who collaborates with numerous international research institutes and, from 1976 to 2002, directed the Institute of Psychobiology and Psychopharmacology of the National Research Council.

**There are those who think that newborn babies are competent. What do you say?**

I agree. Children are more competent than we imagine.

### Since just after birth?

Of course, there is no doubt. From an early age they demonstrate that they have a series of complex skills through which they learn to orient themselves in the environment in which they live.

### Could you give us an example?

Just a few days of life, newborns can visually follow a sound, such as that of a little bell moving in space.

### What does it mean?

It means that their brain is capable of integrating the sensory perceptions of sight and hearing, linking them to movements. At around 4 - 6 months, infants are also able to represent relationships between objects in three-dimensional space and realize if there is a hidden object.

### In other words?

During the first months of life, babies acquire the ability to understand that something does not cease to exist just because it disappears from sight. A fundamental aspect of the development of the infant mind, defined by psychologists with the term object permanence.

Alberto Oliverio's answers are freely taken from the article Children are more competent than we imagine, published on 12/11/2020 (and updated on 09/07/2021) on the magazine's website Uppa: <https://www.uppa.it/medicina/fisiologia/bambini-sviluppo-capacita-per-cettive/>

## Reading before reading

We use the word “read” to refer usually to the deciphering and understanding of a written text, but this word can also be used in reference to a landscape, a painting or a photo, a human face. To say that a face or an image can be read means to think of reading as an activity of interpretation and attribution of meaning, not referring to words. We can therefore say that you can read before reading and that children do it, in their own way, from birth.

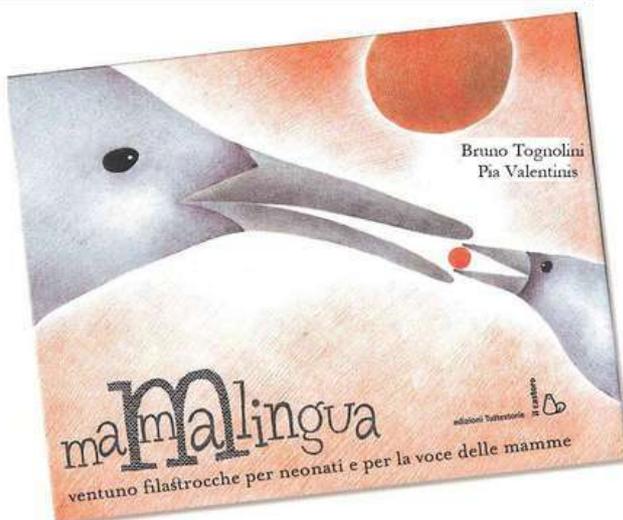
As for the words, we know that children, even before they are born, perceive those of their mother that resonate in them. And when they are born, from the earliest days they listen to her and her father's voice talking, singing, sometimes screaming or whispering. If so, then we can say that children are born to look and touch and, of course, also to listen.

### To know more

#### What the pediatricians say

Pediatricians suggest talking to children, describing what is happening around them, repeating nursery rhymes, singing songs and lullabies. And if they don't understand the meaning of the words?

Bruno Tognolini, referring to his book *Mother tongue, twenty one nursery rhymes for newborns and for the moms' voice*, (Tuttestorie, Il Castoro, 2008) he states that the rhythm and sound of nursery rhymes are for children, meanings for mothers. Here are some examples.



#### water

Anima, alito,  
 esci di bocca /  
 Grida pescetto,  
 che l'aria ti sciacqua /  
 Mano di mamma,  
 balena ti tocca /  
 Vieni nel sole,  
 esci dall'acqua

#### mouth

Bocca che beve,  
 becco che batte /  
 Bava di luna, bevi  
 il mio latte /  
 Burro di stelle,  
 quanto mi piaci /  
 Bocca di bimbo di  
 babbo di baci

#### Poop

È un fiume  
 nutriente /  
 Questo tempo  
 incantato /  
 Dove il latte è  
 il presente / E  
 la cacca il  
 passato

#### tongue

Mamma lingua batte  
 e bacia parolina /  
 Fa li-là e fa li-là  
 tutta mattina /  
 Ora sembra solo  
 un tonto girotondo /  
 Ma parolina dopo  
 fa girare il mondo

O



## Dance, dance leg!

Tango salsa twist e samba  
balla in aria la mia gamba  
Mambo rumba e cha cha  
cha piega stende sta a metà  
Tip tap polca valzer lento  
sono sempre in movimento

## An un buttoned button

C'è una rosa in mezzo al prato  
Un bottone sbottonato  
Una tana di leprotto  
Il picciolo di un'arancia  
L'ombelico sulla pancia

Chiara Carminati, Massimiliano Tappari. *Close to the skin*, Lapis, 2018  
(from birth – cardboard pages)

Small rhymes to play with children, to move and massage the parts of the body. The skin is the border, but also the point of contact between us and the world. On the skin you can feel, touch, play. And with cuddles and caresses the world is named with the music of words.

## Lullaby

Ninna nanna dei fringuelli  
vola il sonno sui capelli  
Ninna nanna del bisonte  
corre il sonno sulla fronte  
Ninna nanna dei ranocchi  
salta il sonno in mezzo agli occhi  
Ninna nanna della triglia  
nuota il sonno tra le ciglia

## Fingers' ant

La formica delle dita  
sul tuo braccio va in salita  
sale sale fa fatica  
è una piccola formica  
Sulla spalla si riposa  
poi comincia la discesa  
corre corre sulla schiena  
e tu ridi a pancia piena!



## To know more

### Emotions and learning come together

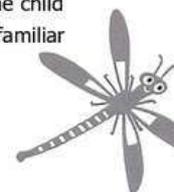
Marianne Wolf says that the child's brain begins to prepare to read much earlier than is usually believed, using all the experiences of early childhood: sensations, concepts and words. You affirm, in this regard, that a child begins his learning path of reading the first time he is picked up and listens to a story with a book in front of him.

At first, the child associates the act of reading with the feeling of being loved: this is an important step, because emotions and learning travel together.

He then learns to recognize the images in the books.

This happens because he has a visual system that works perfectly from six months. The attention system, on the other hand, matures more slowly, while the system of concepts is enriched day by day.

As the months pass, the attention span of the child grows and, with this, also his knowledge of familiar images and his curiosity for new ones.



See: Marianne Wolf, Proust and the Squid. History and science of a reading brainpag. 91 e 92

## Books to read, to touch, to listen

At first, in the face-to-face relationship, words will be perceived above all as reassuring sounds, intonations and rhythms, but very soon (around 4 months and maybe even earlier) these words can also be said in the presence of soft and funny objects, colorful and of different materials, interesting to touch and look at, which will become familiar and will be much loved by the little ones over time: we are talking about books.

For such young children, books are first and foremost objects to be explored. Therefore the first books are made in such a way as to stimulate the senses. Then, thanks to the dialogue that adults and children exchange around the book, little by little a meaning is built and the words acquire meaning.

Italian publishing today offers a wide selection of cloth, plastic, hardcover books with rounded tips, with or without holes and more. They usually reproduce everyday objects, children, baby animals, family life situations, with clear images and bright colors. They are small books designed to be handled by the small hands of children, who will surely also try to taste them. Sometimes they are accompanied by simple texts: adults can read them or improvise the words that best suit the situation.



**Mojca Dolinar, *Everybody travelling*, Gallucci, 2019**  
 (from 9 months – cardboard pages with moving parts)

*"Brum! Pè pè! Biiip! Vrum!"* The onomatopoeias of the rhombus of cars, trains and other vehicles accompany the images colored in red, black and white.



**Autori vari, *Who are you?*, Gallucci, 2020**  
 (from 6 months – cloth book)

*In the hands of children this book will be the subject of continuous discoveries of visual, tactile and auditory sensations. Leafing through the pages of fabric produces very interesting rustles, without the risk of the book tearing.*



**Autori vari, *I play*, La Coccinella, 2019**  
 (from 6 months – cardboard pages with rubber cornes)

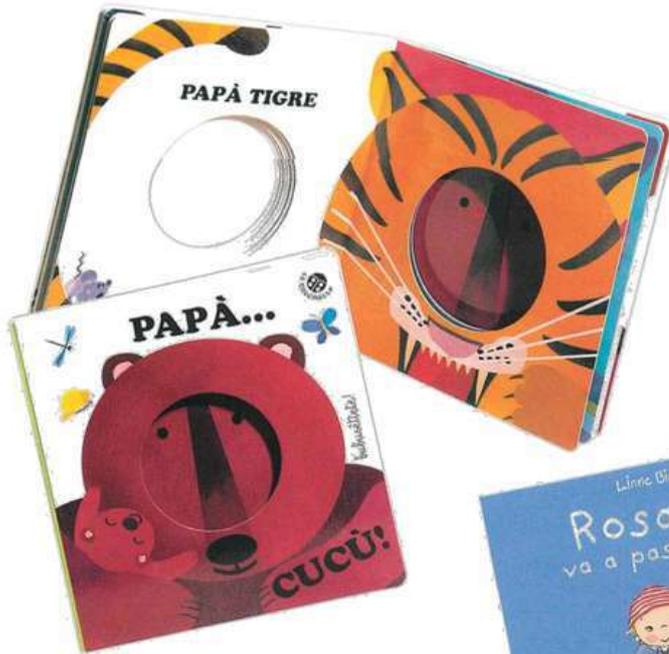
*As children begin to use both hands to grab objects, this book will become a source of experience. You can browse, bite into the rubber corner, look at the images and listen to the rhythms of the words read by an adult.*



**Teresa Porcella, Santo Pappalardo, *Those ones*, Bacchilega Junior, 2019**  
 (from 10 months – cardboard pages with QR-code to listen to stories)

*"Those ones" are that many, actually! And they are black and white, all of them! "Those ones" is also a song.*





Raffaella Castagna, Gabriele Clima, *Dad, Peek-a-boo, La Coccinella*, 2018  
(from 9 months – cardboard pages with flowers)

Pages with holes to play with the little ones. Leafing through the book, the father's face changes: first the sun, then the gorilla, then the dormouse ... a continuous disappearance and appearing reassuring: it is always about dad.

la Mazzoli, Marianna Balducci, *The Little Foot's Journey*, Bacchilega Junior, 2018  
(from 6 months – cardboard pages)

Little Foot has just started walking and with great curiosity embarks on a journey. He goes to the garden and to the beach. He sees the sea, then a crab: better go home, where his dad Big Foot is.



Linne Bie, *Rosalie goes walking*, Erikson, 2018  
(from one year – cardboard pages)

Rosalie goes to the park with her mom. On the lawn, there are many fun games. Here is Rosalie on the slide with Pecorella following her everywhere. Even everyday life has its pleasant surprises.



## To know more

### Things' names: books, computer, smartphones and TVs

#### Let's resume the imaginary dialogue with Maryanne Wolf

##### When does language development start??

It begins with the increase in perceptive and attention skills, when children begin to sense that things have names. A fundamental intuition, which normally consolidates around 18 months.

##### Why this intuition is fundamental?

Because this intuition is based on the brain's ability to connect and integrate some of its systems: sight, cognitive processes and languages.

##### The brain then realizes something new.

Yes, he realizes something new and thus begins a new phase: the more you talk to the child, the more he understands the spoken language, the more you read him, the more he understands written language, more complex than spoken one, and his lexicon is enriched..

Maryanne Wolf's answers are loosely drawn from her book *Proust and the Squid. History and science of the reading brain*, Op. cit. pag. 93 e 94

#### John Hutton compares the time spent listening to reading and the time spent in front of a screen.

In a study, John Hutton, professor at the Center for Reading and Literacy at the Children's Hospital of Cincinnati (Ohio, USA) compared listening time to reading and time spent in front of a video, with children aged 3 to 5. He thus highlighted that brain connectivity in children increases with the time they spend listening to reading books and decreases with the time spent in front of screen-based media.

These results are published in the Magazine *Acta pediatrica* aprile 2018, n. 107)

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=YKW-QzWMAAAAJ&citation\\_for\\_view=YKWQzWMAAAAJzYLM7Y9cAGgC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=YKW-QzWMAAAAJ&citation_for_view=YKWQzWMAAAAJzYLM7Y9cAGgC)



## One book for two; one book together mates

Let's imagine a parent leafing through one of the first books with his one-year-old baby on his lap: both of them turn their gaze to the same pages. Mum or dad reads, tells, plays nursery rhymes, while his little one says the first words; his hand points to the book, he tries to touch a page, until he manages to leaf through it, aided by his adult hand. The books stimulate a dialogue made up of words, smiles and tenderness, curiosity and mutual understanding.

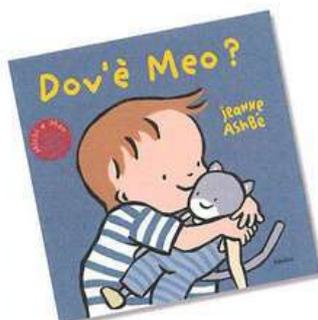
One step after another, the little ones get ready to browse, listen and tell the first stories with girls, boys and other puppies as protagonists.

Even at the nursery and kindergarten, you leaf through books and tell stories. The narrations are shared: they are listened to together and little by little they become everyone's, they belong to the children who bring them into their games, they elaborate variations and dramatizations. They do it spontaneously, adults do not need to teach them: they need curious people, willing to be fascinated by their resourcefulness, able to support their ideas by offering opportunities, time and objects so that the stories can continue.



Beatrice Alemagna, *Have a nice trip, my little baby!* Topipittori, 2017 (from 2 years – thick pages)

A child says that every evening he goes on a long journey: you don't need to forget anything, the rattle, the diaper, the bottle, the games ... finally everything is ready. Mom turns the engine on and drives away.



Jeanne Ashbé, *Where is Meo?* Babalibri, 2018 (from 18 months – thick pages with mobile parts)

Michi is looking for Meo and is crawling around the house in search of his puppet. He is not under the bed and not even in the kennel. Where will he be? The illustrations show the child's point of view, the text proposes sounds and rhymes, assonances and alliterations.

Elisa Mazzoli, Tatiana Gambetta, *I play (with) the world*, Il Leone Verde edizioni, 2017 (from 2 years – thick pages)

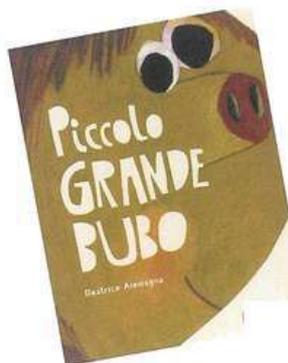
"I put my mouth in it, I put my face in it, I put my eyes, my skin and my arms in it." "I'll put my hands on it, I'll put my effort into it, follow me mom I'll take you." A journey begins that can be told with the boys and girls who leaf through the book with us.



Tonka Uzu, *Olga e Olaf*, Bacchilega Junior, 2020 (from 2 years – cardboard pages)

Olga and Olaf play on the beach and have fun together. Olga decides to take a bath and the little dog is left alone, because she doesn't like water. When Olga goes out, Olaf is gone. Where will he be? The lifeguard makes his fast boat available and begins the search.





Beatrice Alemagna, *Little Big Bubo*, Topi-pittori, 2014 (from 2 years)

*Bubo is no longer small; he already knows how to ride a bicycle and walk backwards without falling, he is not afraid to climb high, at the restaurant he only asks for a cushion to sit on and he knows how to choose for himself what to eat ... But little Bubo is really as big as it says it is?*



Jeanne Ashbé, *See you later, Babalibri*, 2019 (from 2 years – cardboard pages)

*Milo and Anna go to kindergarten in the morning and spend the day away from their parents. In the evening it is very nice to get together and, reading this book, to rethink the day and reinforce the idea that after each separation there is the happiness of getting back together again.*

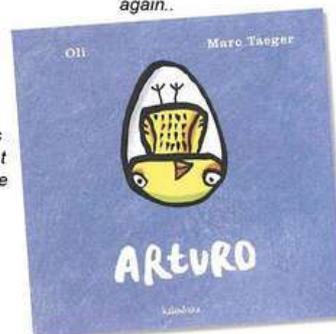
Barbro Lindgren, Eva Eriksson, *Max's Bath*, Bohem press Italia, 2018 (from 18 months)

*It's bath time. Max gets ready by putting his toys and a cookie in the tub. It's the dog? Bau Bau! The dog is afraid of water but in the end, they will all have fun together in the tub.*



Oli, Marc Taeger, *Arturo*, Kalandraka, 2011 (from 2 years)

*The chick Arturo is born and sets out for the world, but at some point something scares him. Is that shadow really that spooky? Yes, but after a while Arturo begins to find her interesting.*



## TO LEAN MORE

**As they leaf through books, listen and converse, children improve their language skills.**

In the family and at school, listening to stories, dialogue, games and the autonomous use of books evolve slowly, are enriched and continue with more complex books, up to picture books and, after three years, even with books that tell stories only with images (silent book).

The interview with neuroscientist Maryanne Wolf continues

**What happens in these early years when children listen to words spoken, narrated, read and in dialogue with people and stories?**

Any experience concerning the spoken language makes an essential contribution to the development of children's understanding of words and their multiple uses in speech and writing.

**Can you explain what happens, more specifically?**

In this period, without adults setting it as a goal, but only by proposing the experiences that are usually made in families attentive to the well-being of children and in preschools with competent educators and educators, the development of children proceeds in different areas.

Their ability to hear, distinguish and manipulate words, whose meaning they increasingly understand, grows.

They become more and more able to use the "rules" of the language.

They are able to understand the differences between masculine and feminine, singular and plural, past and present ... This improves the understanding of the sentences heard.

They recognize the ways in which the language is used in various social contexts and in books.

**What promotes these language skills?**

First and foremost are the changes in the developing brain. At the same time, knowledge of reality and therefore of concepts increases.

Finally, the emotional development, which manifests itself in the intuition of the moods of the characters and opens the way to understanding others: to empathy.

Three aspects of development that can be hindered or favored by the environment in which a child grows up!

Maryanne Wolf answer are freely got from her essay, *Proust and the Squid. History and science about the reading brain*, Op. cit. pag. 94 e 95

## Books' characters make me excited

Each book in its own way tells a story and is a great opportunity to experience emotions and to think. If a parent, reader or narrator, is not in a hurry to get to the end of the story but takes time, creates expectation and curiosity, talks and listens, children actively participate, entering and exiting the story, creating a bridge between narration and life. .

At the nursery and kindergarten, the sharing of emotions together with the companions favors an exchange of ideas. The children comment and ask questions: they listen to each other, the question of one meets the answer of the other, each enriches their point of view and questions arise that do not necessarily find an answer immediately and thus nourish a climate of curiosity and research.

The stories heard at home and at school, that are two protected environments, are like gyms that allow you to train yourself to experience strong emotions, without suffering them passively, and help children to give voice to their feelings and to discover those of their classmates.



Émile Jadoul, *Through the window*, Pulce Edizioni, 2018 (from 2 years)

Big Deer looks calmly out of his window. Suddenly, one after the other, Bunny, Pig and Bear rush into his house anxiously. They seem to be running away from the wolf. That's it? The final twist will reveal the mystery.



Lemony Snicket, Jon Klassen, *Darkness*, Salani Editore, 2016 (from 3-4 years) Lucio is afraid of the dark, but the dark is not afraid of him. Lucio lives in his apartment and the darkness is in the cellar. At night, however, darkness rises and hides behind doors and in other corners of the house. Lucio is worried, but one night he decides to solve this problem and overcome his fear.



Guilherme Karsten, *Run away!* Terre di mezzo Editore, 2020 (from 3 years)

In the forest everyone runs away and looks for a place to hide so as not to be found. They make no noise, they leave no traces. Only one does not run away. Will he be the bravest?

Mireille d'Allancé, *That anger!* Babalibri, 2016 (from 4 years)

Roberto had a very bad day. He enters the house with dirty shoes, refuses the spinach that dad cooked for dinner. He is very rude. "Go up to your room!" says the dad "and come down only when you have calmed down!" Calm down? When he is in the room Roberto's anger suddenly explodes like a raging beast...



## To learn more

### The others' feelings and points of view

According to neuroscientist Maryanne Wolf, three and a half year old boys and girls have already understood that stories, depending on the case, can give joy, fear, sadness. By means of books, children become so familiar with a repertoire of emotions, which are experienced, named, imagined. Here emotional development and reading influence each other.

By listening to read aloud, young children may recognize feelings they have already experienced and experience new emotions, which prepare them to understand more complex feelings and to see things from the point of view of others as well.

Without the insight that others also think and have feelings like him, a child cannot take into account what others are feeling.

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of a reading brain*, op. cit. pag. 95 - 96

### Reading aloud trains social skills

Federico Batini and Marco Bertolucci, researchers at the University of Perugia, cite international studies and research carried out by pediatricians and neuroscientists with children aged 4-8 years. They claim that there is documented evidence of emotional activation at the neuronal level when reading and listening to stories, so much so that they can talk about reading aloud to children as a real training of social skills. Understanding the intentions of the characters and their emotions and sympathizing with them are experiences that promote the development of empathy and affectivity.

Empathizing with a character doesn't just mean understanding her emotions, but also experiencing them with him.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.



Anais Lambert, *Giant's steps*, Pulce Edizioni, 2019 (from 2 years)

The protagonist tells of his adventure in the garden, where he discovers fierce fights, stinging monsters, a marching caravan, helicopters flying over rivers and forests, until ... at a certain point he feels observed, someone chases him. Could it be a hungry beast? Two heavy footsteps are heard approaching. Could it be the bear? Reality is sometimes simpler and happier than the imagination suggests.

Anne Wilsdorf, *Jujube flower*, Babalibri, 2017 (from 3 years)

Jujube flower finds a child in the jungle and saves him from the jaws of a terrible snake. When she takes him home, Mom says, "You were very brave and I am proud of you. But I can't welcome this baby." How will it end? What will become of this helpless puppy?



Jon Agee, *The wall in the middle of the book*, Il Castoro, 2019 (from 3 years)

Right in the center fold of an open book is a high wall. On the one hand the protagonist stays safe, on the other there is the danger: a terrible ogre. But the story develops in a different way from how the protagonist expects. A story with a happy ending, where images contradict words.



# A book to tell about yourself

You understand a story, to be listen to, browsed or read, putting your experience into play. The more varied and richer the experience, the more chances are that a child will relate his life with the characters, identifying with them, broadening his gaze and, at the same time, focusing on narrative clues that allow him to understand the story.

The book thus becomes a powerful opportunity for dialogue and listening to children, who show interesting aspects of themselves, which do not always emerge in everyday life situations in the family or at school. A book, in fact, can help children ask questions and say things about themselves that otherwise they would not be able to express. With a book in hand, you can talk about everything.



Angelo Mozzillo, Marianna Baldacci, *I am leaf*, Bacchilega Junior, 2020 (for adults and children from 5 years)

One day I'm joy, one day I'm bored. One day the adventure, one day I'm a little afraid ... This is life. Better to know: a book that helps to talk about it, to find the words together.



Cori Doerrfeld, *Listen, Il Castoro*, 2020 (from 2-3 years)

A bad day for Timmy, until he meets a friend who can listen to him. And everything is reminiscent with enthusiasm.

Letizia Iannaccone, Sonia Maria Luce Possentini, *My dog is like me*, Terre di Mezzo Editore, 2020 (from 3-4 years)

How do you live without a dog who thinks he's like you? You understand each other very well even if you don't speak the same language. Those who do not have it cannot understand: with this book, you can explain it



Jorg Muhle, *Two to me, one to you*, Terre di Mezzo Editore, 2019 (2-3 years)  
 Fighting happens to everybody. What's the matter? It happens to bear and weasel as well, that, thanks to fox's strong intervention, can make up their problem



Emma Adbàge, *The hole*, Camelo-zampa, 2020

(da 4-5 anni)  
 In the school yard there is a hole where you can play anything. All the girls and the children love it, but the adults hate the hole. And so, a bad day ...



Fran Manushkin, Lauren Tobia, *Happy in our skin*, Pulce Edizioni, 2020 (from 3 years)

A wonderful day that each of the characters lives happy and content in his own skin. The text travels parallel to the images, while we discover, page after page, where the protagonists are and what they do.





**Valeri Gorbachev, *Thomas and one hundred naughty wolves*, edizioni Arka, 2020 (from 3 years)**  
*It's one of those stormy nights when naughty wolves go hunting for babies. Thomas shouts that there are at least a hundred, or perhaps fifty, and they want to eat him. Don't worry, mom will take care of myself! Now everyone can sleep peacefully.*



**Komako Sakai, Yukiko Kato, *in the grass*, Babalibri, 2011 (from 3 years)**  
*Yuchan is at the river with mum, dad and older brother. One step after another she walks among the stones, in the meadow, as far as the grass is as tall as she is. "Where am I?" she asks herself. She looks up and sees Mom without which his brother Gaspare cannot sleep.*



**Stephanie Blake, *No, no sleepy-bye! Babalibri*, 2010 (from 2 years)**

*Simone has a lot of courage to go out at night to retrieve the cover herself. She looks up and sees Mom without which his brother Gaspare cannot sleep.*

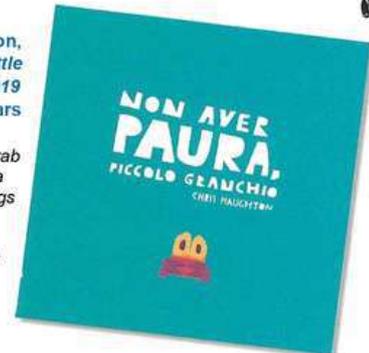
**Komako Sakai, *Snow day*, Babalibri, 2007 (from 3-4 years)**

*On a cold winter day, all you can hear is the silence of the falling snow. As soon as it stops snowing, you can finally go out to play with snowballs and make puppets. Waiting for dad to come back.*



**Chris Haughton, *Don't worry little crab*, Lapis, 2019 (From 2 years)**

*Little Crab and Big Crab come close to the sea water. Little Crab clings to the rocks because very big waves are coming. Look, a giant wave! Hold on tight!*



## To know more

**How we put our experience into play to understand stories and what relationship exists between fiction and reality .**

**From a research by Colorado Boulder University (USA)**

Nicole K. Speer, a researcher at the University of Colorado Boulder, together with some colleagues has carried out research that demonstrates how readers understand a story heard or read, simulating it in their mind and integrating with the information that the text offers the their broadest knowledge of the world. In support of the research conclusions, functional neuroimaging evidence is presented that shows how neural systems in different regions of the brain track changes that occur during the development of history. It is interesting to note that some of these regions, including the motor ones, are the same ones that are activated when people imagine or observe similar activities in the real world or experience them first-hand.

Speer, NK, Reynolds, JR, Swallow, KM e Zacks, JM, *Reading stories activates the neural representations of perceptual and motor experiences*, published on the magazine *Psychological science*, 20 August 2009.

## Learning to understand stories beyond pictures.

Some studies cited in the in-depth analyzes (Read more) tell how in children subjected to early reading practice, frequently and with quality choices, more robust neural circuits are stimulated and developed to support the understanding of texts and narrative skills. In particular, Batini and Bertolucci point out that the activation of the brain areas that support mental images (those that help the child to "see the story beyond the pictures") will be fundamental when children begin to read books without images and will have to understand. relying only on the text.

Federico Batini, Marco Bertolucci, *Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions*, in Carlo Andrea Bollino e altri (a cura di), *Emotions in individual and social contexts*, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.

## To know more

**As adults read stories and converse with the children they listen to, they learn to understand and use the language.**

**The virtual interview with the neuroscientist Maryanne Wolf goes on**

**In your book "Proust and the Squid" you argue that before the age of 5/6, by reading books aloud to children and leafing through them with them, without explicitly teaching them to read, they learn many important things for the future learning of reading..**

I will give you some example.

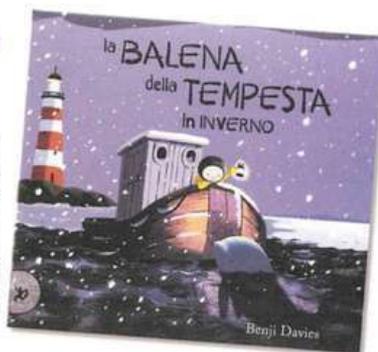
- In the period in which children begin to recognize the feelings that bind them to others and also draw the boundaries that separate them from the others, an intuition of a cognitive nature arrives: in books there are more or less long words, which, like illustrations, at each reading are always the same. That is, they discover that books have their language. They also realize that (in Italian) the words are read from left to right and from top to bottom. In the meantime, they keep learning the meanings of words: the lexicon of books is one of the sources of approximately 10,000 words that five-year-olds know. And the more words they learn, the more children are able to understand spoken and written language, read aloud.
- The children then become familiar with metaphors and similes and, by increasing their lexicon mastery, they progressively refine the conceptual ability linked to the use of analogies.
- The ability to imagine probable scenarios opens the way to the development of inferential capacities: they make deductions and guesses based on the information that the text provides.
- Furthermore, some children realize that there are written words that represent words of the spoken language and that the written letters correspond to the sounds that form the words.
- Hidden in nursery rhymes and poems, it is the latest example, there are alliterations, assonances, rhymes and repetitions that help develop phonetic awareness and rhythm.

(from 3-4 years) A book to the Everyone stands

Maryanne Wolf, *Proust and the Squid. History and Science of the reading brain*, Op. cit. pag. 97 - 110

Benji Davies, *The Storm-Whale in winter* EDT - Girangolo, 2017 (from 4-5 years)

*Nico is a brave child. When his fishing dad doesn't come home, he goes looking for him. A story of adventure on the frozen sea, a thrilling rescue and a friendship that resists the passage of time.*



Nadine Robert, Valerio Vidali, *Listen to me, Elephant, Terre di Mezzo Editore*, 2020 (from 5 years)

*The elephant is very sad and everyone would like to distract him, but no one can, until a lost mouse stops to rest next to him. A simple and true encounter, capable of demonstrating the power of listening, reciprocity and friendship.*

Trish Cooke, Helen Oxenbury, *So much!*, Pulce Edizioni, 2019

*rhythm of rap. there doing nothing, but her aunt arrives and kisses, cuddles and scrambles her nephew. Thus the party begins. Then all the others arrive who, one after the other, kiss, cuddle and scramble the little protagonist. The party goes on, until...*



Nicola Smee, *Fanny Face, Ape Junior*, 2016 (from 3 years)

*What do you look like when you are happy, then surprised, angry, worried, scared, and then happy again? The protagonist experiences all these emotions and shows us his expressions. A simple and attractive cover hides a story that requires a little experience to understand.*



# A book for everyone

Children always surprise us: from an early age they have very specific preferences and choose stories they want to hear and listen again. It is important for the children to find many quality books at home and at school, in the library and in the bookstore ... where they can meet the stories that fascinate them. We can't always understand the reasons. Books always open a window on the inner world of the child, on his thoughts, sometimes on his fears. It is not always necessary to interpret, we can accept that we do not know everything, that we do not have all the answers. As adults, we should accept the children's message without judging, without criticizing their preferences, even when they are far from our expectations.



**Lena Anderson, TempeStina,**  
Lupo Guido, 2018 (since 5 years)  
*TempeStina spends her summer holidays on the island where her grandfather lives. Every day she sets out on her explorations, in search of the objects that the sea brings to shore. Curious as she is, on a stormy night she ventures towards the rocks to see the storm coming. There her grandfather finds her, cold and crying. What do you do now?*



**JonArno Lawson, Sydney Smith,**  
*City flowers,* Pulce Edizioni, 2020  
(since 4-5 years, silent book)  
*While walking around town with her father, a little girl collects colorful wild flowers that are born in a hostile environment. Each flower becomes a gift ... A silent book on the importance of small gestures and small things that appear insignificant to most.*



**André Dahan, The cat and the fish,**  
Equilibri Editrice, 2017  
(since 3-4 years)  
*A story of respect and understanding, of trust and friendship. Certainly not easy to cultivate, because the surface of the sea is the only place where the fish and the cat can meet.*

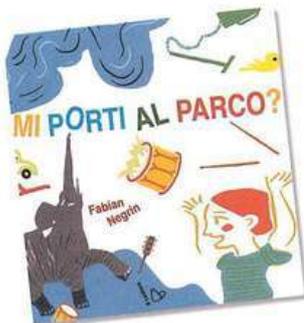


**Mo Willems, Shall we go out and play?, Il Castoro,** 2013  
(since 3-4 years)  
*Reginald and Tina are happy: it's time to play outdoors, but suddenly it starts raining. But anger! What if I tried to play in the rain? The two friends try and when they start having fun the sun comes out. And now? Reginald takes care of finding a solution.*

**Lúcia Hiratsuka, The snail race,**  
Pulce Edizioni, 2019  
(since 3 years)  
*For Lia and Nico it is enough to go to the garden to find themselves in a forest facing a mountain. They leave for a futuristic journey guided by the wake of two snails and their imagination.*



**Fabian Negrin, Let's go to the park?, Il Castoro, 2008 (da 4-5 anni)**  
*Nothing can disturb daddy's rest. Nobody can wake him up, not even the noisy attempts his son has made. Yet there is something unexpected that can wake him up. A book full of colors, sounds, noises and irony.*



**Jerry Spinelli, Jimmy Liao, I can be everything, Camelozampa, 2020 (translation made by Bruno Tognolini) (since 4 years)**

*"What would you like to do when you grow up?" adults always ask that to the children. This book wants to help them, offering a fantastic and ironic vision of the unlimited possibilities offered by life.*



**John Hare, trip under the ocean, Babalibri, 2020 (since 5 years, silent book)**  
*The main character of this silent book goes on a trip under the ocean with the class. He comes out of the submarine together with his friends and his teacher to explore the ocean. Attracted by the wreck of an old ship, he approaches with the hope of finding a treasure, but he discovers a submerged city. Everything is at the same time interesting, and dangerous. What will he do?*



**Marc Barnett, Jon Klassen, Sam e Dave dig a hole, Terre di Mezzo Editore, 2015 (since 5-6 years)**  
*One day Sam and Dave decide to dig a hole in search of something spectacular. They dig, they dig, but they find nothing. Hope is not badly placed, the place is interesting and their dog knows it! But, at a certain point, a chasm opens and they fall. Fall, fall, fall... until they are on another page and return to the beginning of the story.*

## To do

### Girls and boys have the right to meet quality books and stories.

#### What is a quality story like?

"The story - write Federico Batini and Marco Bertolucci (\*), researchers from the University of Perugia - must be clearly accessible for the child's age level and adequately stimulating contents. If the child is able to follow the story, he will be motivated to interpret the contents and the emotional states of the characters, putting them in relation with his own emotional states of the moment or with those experienced in particular situations, thus triggering a sort of recognition / reconfiguration of the same. . "

When we manage to understand a story that involves us, in fact, we put our experience into play and we feel interested, entering into a relationship with ourselves. It's the same for the children! If the story is too difficult, the motivation to listen slowly fades away. But it is also tiring to listen to a story that appears foreign, says nothing and is not passionate. For this reason, strong narratives must be chosen, which allow children to follow a character to which something happens, has to solve a problem, encounters obstacles or imagines something that turns out to be illusory, there is a surprise, a twist.

.. Finally, and this is fundamental, a quality story (\*\*) has no didactic purpose, it teaches nothing.

Its richness lies in the ability to capture the attention of a child, to call him into play and to help him remember or discover something about himself, finding the words to think about it and, perhaps, to tell about it. Between a fairytale (with morals) or a fairytale (of magic, with a happy ending), we choose the fairytale. The adult reading does not have to worry about the "message". If there really is one, let the children discover it, with the confidence that every story is like a seed: perhaps it will not become a seedling, but if it grows we will see after a while, how the water of a karst river. If we are impatient, we risk ruining the game. Because reading and storytelling are a game. Sure, a fundamental game to grow, but if it's not free, it doesn't work.

*\*) Federico Batini, Marco Bertolucci, Emotional development and narration, from cognitive empowerment to the maturation of the processes of recognition of emotions, in Carlo Andrea Bollino and others (edited by), Emotions in individual and social contexts, Morlacchi Editore, Perugia, 2019.*

*\*\*\*) Although we are not talking about it here, the quality of a book depends not only on the text, but also on the images (a book, as we have seen, can also consist of images only), on the relationship between text and images, on the graphics, format, choice of paper ...*



## To do

How should we read a story?

While reading or telling a story to a child or group, it is interesting to observe and listen them. Grasping the reactions of the listener allows us to understand when it is convenient to take a break, to answer some questions, to re-launch a comment or to ask us some questions in front of an expression of surprise or on what it is expected to happen in the continuation of the story. The aim is to transform reading into a dialogue and listening to children into a narrative.

During the readings at the nursery or kindergarten, in fact, if a participatory modality is adopted, the children insert their personal stories on the main story. First of all, when they are very young, are family scenes or small daily actions; as they grow, they add comments and opinions on a growing variety of topics.

These dialogues allow us to understand if a child is mature to understand the moods of the characters and find elements of his personal story in the story, managing to understand and live the narrative, to put himself in the shoes of the characters, to make inferences, enriching his skills.

A rich and stimulating narrative climate is kept alive, especially if we do not replace the children and if we show genuine interest and fun. Children, as we know, have antennas capable of understanding if we do something with pleasure or with difficulty, or if we read or narrate with a didactic objective, which risks cooling their involvement and extinguishing the ferment of their mind.

Therefore quality stories are needed!



Polly Dunbar, *Why you don't speak?*, Mondadori, 2008 (since 4 years)

Ben unwraps a package and finds Penguin inside. He would like to play with it, but Penguin stands still, motionless and silent. Ben Tries everything to get him to say something, but there seems to be nothing to be done. Only exasperation and a twist will resolve the situation



Matthew Cordell, *A wolf in the snow*, Edizioni Clichy, 2018 (since 5 years)

Struck by a blizzard, while returning home from school, a little girl in a red cape discovers a lost wolf pup. He is alone, helpless and desperate. A meeting of friendship, generosity and courage.

## Where can we find quality book for children?

Children usually encounter quality books at daycare and preschool, in a library and in a children's bookstore. However, it is important for them to find books even at home. Parents can therefore inquire with the educators and educators, but also by talking with the librarians and librarians and with the booksellers and booksellers experts in literature and books for children and teenagers. In Imola, the Casa Piani children's library and the Mosaico children's library are a sure point of reference. Furthermore, a fundamental tool is the Bibliographic Guide of Born to Read.



AA.VV., *Nati per Leggere. Una guida per genitori e futuri lettori*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma, 2021



Beatrice Alemagna, *A big day of nothing*, Topipittori, 2016 (since 5-6 years)

The protagonist of this story is on vacation in a lonely place, surrounded by nature. It's raining cats and dogs. His mother has hidden from him the video game with which he tries to pass the time, so with a raincoat and a pair of boots our hero ventures along the path that leads to the pond and ... discovers the world.

PITEÅ

SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Where children grow



 Sweden Sverige	 SVENSKA BARNBOKS INSTITUTET THE SWEDISH INSTITUTE FOR CHILD LITERATURE	 EMBASSY OF SWEDEN
---	---	---



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

### Can you introduce any topic in children's books?

Many Swedish books for young readers deal with subjects that adults may consider too advanced for children. There are books about loneliness and death, but also about friendship and fantasy.

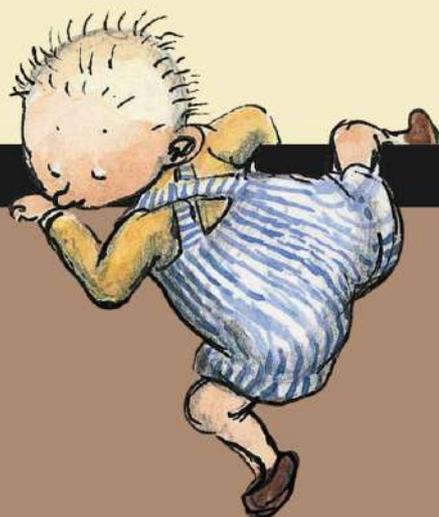
Children like being able to identify with the things they read. But that doesn't mean the books have to be set in the child's own environment. One of the greatest assets of literature is that the stories broaden your horizon.

Among the characters in the exhibition are smart kids who solve mysteries, tough princesses who rescue princes, and young children who are envious, angry and sad. There are children who wonder where they were before they were born, lonely children and children who want to decide over their own lives. The children have the opportunity to be different, to make their voices heard and to develop.

Access to literature that all children are included in and feel a part of is an important issue for Sweden. To this end, international exchange is vital. Ensuring that books are translated and reach readers in different parts of the world is to further our awareness and understanding of one another. This is particularly important in the case of young readers.



Astrid Lindgren perhaps put it best herself: 'Good literature gives the child a place in the world and the world a place in the child.'



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Pom and Pim

Tripping over a stone and bursting your balloon is bad luck, but finding a coin that will buy you an ice cream and coming out into the rain just when you've made a raincoat for your cuddly toy is of course good luck. That's how eventful and fluctuating a day in the life of Pom and Pim can be. The books are sparing, focused stories for the very young about an independent child and a floppy cuddly toy. We never learn whether Pom is a girl or a boy, and nor does it matter. Lena Landström's texts are short and simple and Olof Landström's illustrations clear and easily understood by the youngest readers.



## Max

In the innovative books about Max, Barbro Lindgren adopts the child's earliest use of language, where each utterance is just a few words long. By this simple device she lets Max himself describe his dramatic day-to-day life with his bow-wow. He is a strong-willed, inventive child who sometimes gets into unexpected situations. If things become too exciting, Mum is there in the background and can step in.

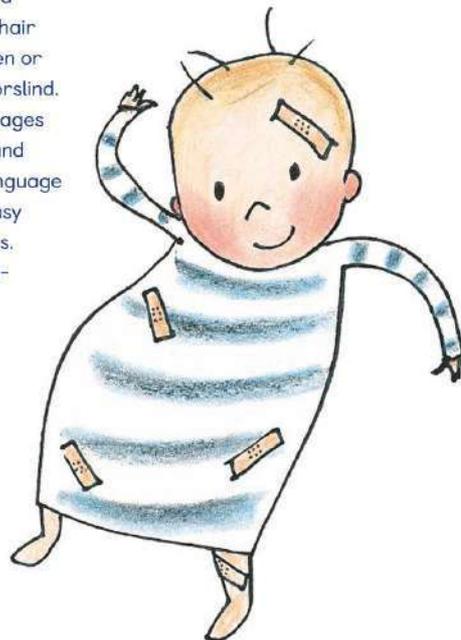
The action in each book is in real time so the reading takes the same length of time as the course of events.

Eva Eriksson's illustrations match the text perfectly and the result is a humorous, expressive series of adventures for the very young.



## Baby

The gender-neutral **Baby**, dressed in a striped nightshirt and with strands of hair sticking up, is the protagonist in a dozen or so books for the very young by Ann Forslind. Words are few and the simple, vivid images reflect emotions such as fear, anger and curiosity by means of precise body language and facial expression. This makes it easy for a young child to relate to the books. Ann Forslind's thickly contoured mixed-media images skip the detail and go straight for the emotions.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Bridget

**Bridget** is a preschool child who has a knack of landing in strange situations while wandering about on her own. When she loses touch with her preschool group and has to spend the night in the woods, she meets a flock of wolves and tames them without fuss. Other episodes concern dopey sheep and rowdy elks. With unflagging optimism and ingenuity, Bridget works through her fears and shortcomings. As always, Pija Lindenbaum's books bring together text and illustrations in her own special, unerring brand of comedy.



# Micke and Manne

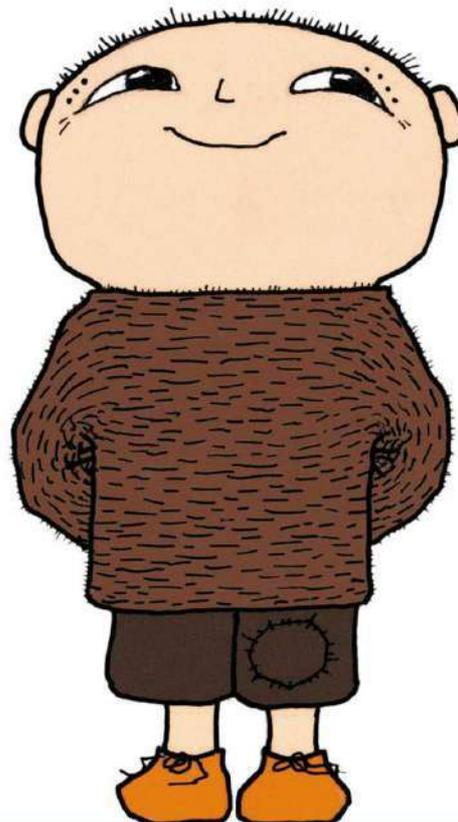
In the books about **Micke** and **Manne**, it is Micke who talks about himself and his friend Manne. Micke would love to be brave but in all honesty he has to admit that Manne is braver. In *I Watch the Dog* (*Jag vaktar hunden*), Micke would love to give the dog sweets, to throw sticks and to put a collar on it, but on second thought he'll let Manne do it. The story is actually told in Pija Lindenbaum's humorous illustrations, and the text is almost superfluous.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Alfie Atkins

**Alfie Atkins** is a well-known figure for many children, both in Sweden and abroad. Gunilla Bergström describes in words and pictures the everyday lives of Alfie and his father. The books are set in an urban environment and Alfie has both an imaginary friend and real friends. His world is full of flights of fancy, games, ideas and inventions, but also of emotions such as anxiety, jealousy and fear. These, too, are a part of everyday life, all described without any finger-wagging or moralism.



# Leni

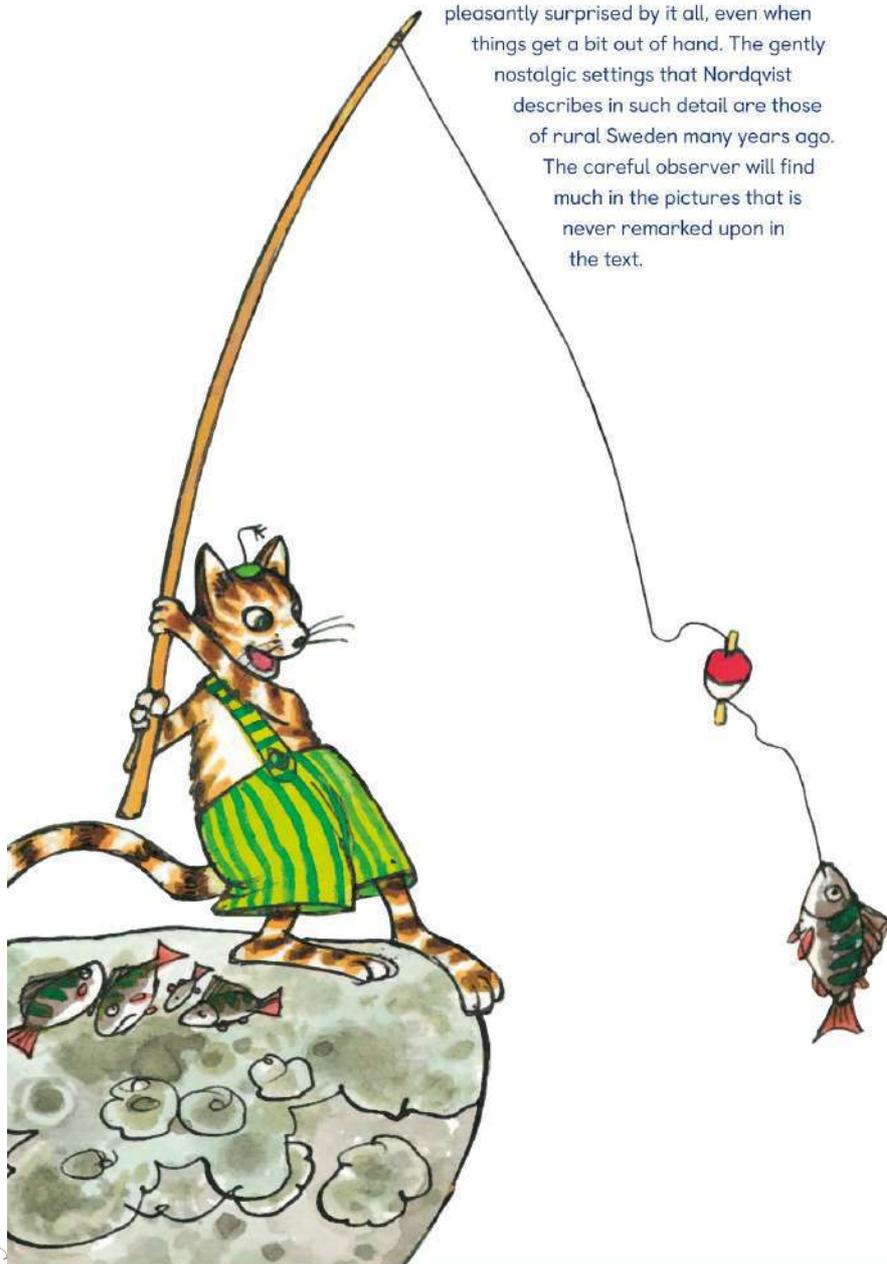
Sometimes Leni pretends she's a baby and sometimes she wants to be a grown-up. She gets upset when the ladies at the pastry-shop call her sugarplum and she's jealous of her younger brother who rides in a pram while she has to walk. Emotions present in everyday life, such as jealousy, anger and uncertainty, are described with a comic touch. Emma AdBåge uses a wealth of period detail to help create a personal picture of a home in which a child is allowed to grow and develop both physically and emotionally.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Findus

While **Findus** may be a mischievous little cat and **Pettson** a kind, patient old fellow, it feels natural to view Sven Nordqvist's books as stories about a boy and his father. Findus wants to try out new things while Pettson prefers the status quo. Findus often gets his way, however, and Pettson is sometimes pleasantly surprised by it all, even when things get a bit out of hand. The gently nostalgic settings that Nordqvist describes in such detail are those of rural Sweden many years ago. The careful observer will find much in the pictures that is never remarked upon in the text.



# Pippi Longstocking

The most famous character in Swedish children's literature, **Pippi Longstocking** has already reached the ripe old age of 70. When Astrid Lindgren's first book about this strong, rebellious girl appeared, it brought both acclaim and controversy. Pippi is not a well-mannered child – she says what she thinks and does what she likes. Also, she's so strong that she can lift a horse. But, like Astrid Lindgren herself, she always sides with the weak. The illustrations for Pippi Longstocking were by Danish artist Ingrid Vang Nyman. Her image of Pippi is that of an independent, outspoken girl with plaits that stick straight out at the sides.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

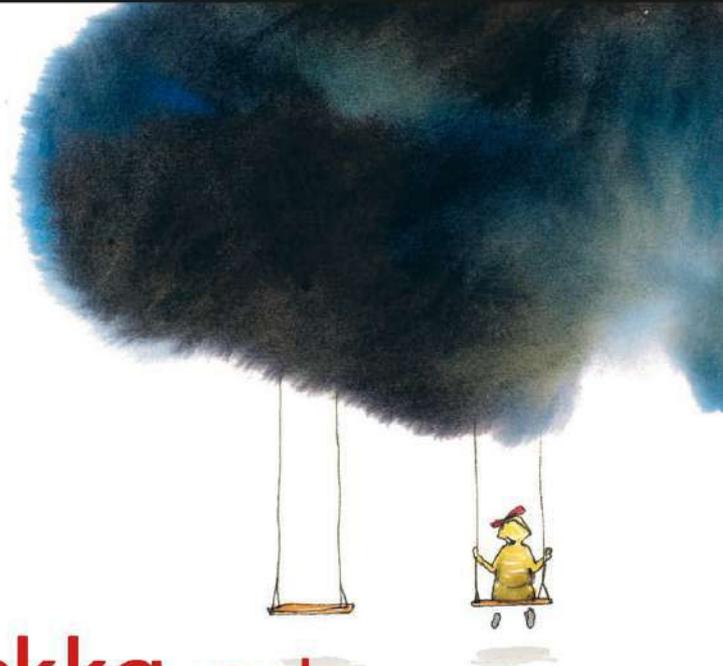
# Princesses

Princesses in fairy tales usually sit at home in the castle waiting for a prince to come and propose marriage. But **The Princess** in Per Gustavsson's picture-books prefers adventure. When a magician makes the guests at her party disappear, she immediately sets off to rescue them. She may wear a pink dress but she rescues princes, vanquishes dragons and plays ice hockey as energetically as she organises parties and inaugurates bridges. Employing an equally playful approach, Per Gustavsson has also written a couple of books about princes who don't fulfil their traditional roles.



# Princes





## Sirkka and Margareta

The two stand-alone books *A Star Called Ajax* (*En stjärna vid namn Ajax*) and *The Sister from the Sea* (*Systern från havet*), written by Ulf Stark and illustrated by Stina Wirsen, are about friendship, grief and loss. **Ajax** the dog is seven years old when **Johan** is born and they become the closest of friends right from the start. When Ajax grows old and dies, Johan refuses to accept it. His longing for Ajax is so great that he travels through the universe and brings him back. The sister from the sea is called **Sirkka** and she arrives on her own from the war. At first, **Margareta**, the daughter in the family that takes her in, is not at all kind to her. She'd wanted a dog instead. But when the war is over and Sirkka is due to go back, they feel like sisters and are sad to say goodbye. Both books discuss serious and important issues in a sensitive and respectful way.

## Johan and Ajax



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Zackarina

One day when Zackarina is angry at her dad, she digs a hole in the sand – and the Sand Wolf suddenly appears. They become friends and playmates and meet on the beach every day. He's happy to listen to Zackarina's reflections on all kinds of subjects, such as where she was before she was born. Zackarina gives expression to many of the things that occupy an imaginative child's mind, and even if the Sand Wolf doesn't have all the answers he helps her to move on. Åsa Lind's read-aloud books about the Sand Wolf inspire both children and adults to engage in philosophical discussion. Kristina Digman's illustrations nicely complement the text in a gently humorous tone.



# JerryMaya

Unstoppable private eyes Jerry and Maya solve crimes in the small town of Valleby. Whether it concerns stolen dogs, fires or spooky mummies, they always clear up the mystery. In *The Whodunit Detective Agency* (LasseMajas detektivbyrå), Martin Widmark has found a form that suits both beginner readers and much older children. Helena Willis' artful illustrations reflect Widmark's humorous approach. More than twenty books about the two young sleuths have appeared so far.



## SWEDISH CHILDREN'S LITERATURE

# Vita and Windsor

**Vita** is a little girl who paints the white lines in the middle of roads. She paints them completely straight. But one day she meets **Windsor** who is blowing about with the wind, and he wonders whether lines couldn't be made crooked sometimes. Sara Lundberg depicts the various worlds in which Vita and Windsor move in bright colours and whirling brushstrokes. Her books about the friendship between these two lonely children can be read in differing ways – as existential meditations or as fairy tales. In both cases, they allow free rein for both reflection and imagination.



# A new generation

A generational change in children's book publishing in Sweden has opened the door to artistic innovation and new characters. Writers and illustrators are continuing to emphasise the right of children to make their voices heard and express thoughts and feelings. Here, too, we find characters that represent contemporary Swedish society in all its ethnic and cultural diversity. Below is a selection of the new generation's literary figures.

**Selma** has a little bird that pecks at her body because she's lonely. In Ellen Karlsson's read-aloud book, *String, the Bird and Me* (Snöret, fågeln och jag), Selma acquires a friend in the girl next door, String. This little neighbour does what she likes and no bird is going to peck at her. Eva Lindström's quirky drawings effortlessly capture the tone of the story.

**Those Left Behind** are unnamed people – a father, two children and a granny. Mum has died. Fortright and in very few words, Karin Saler describes how grief affects people differently. Siri Ahmed Backström's illustrations vivify a family who have managed to survive and move on.

**Moa** writes a letter to the moon, which she thinks looks so lonely. When she gets no reply she goes there in a rocket. In Emma Virke's picture-book *Letter to the Moon* (Brevet till månen), with its subtle illustrations, we realise that it's probably Moa who feels lonely.

**Big Brother** is supposed to put his younger sibling to bed in the picture book *The Lightning Gobbler* (Blixtslukaren). Instead, however, the two make up a daring tale of wild adventure to help combat their fear of thunder and lightning. Jonatan Brännström's efficacious text is well illustrated by Joanna Hellgren's dramatic, brightly coloured images.



*String, the Bird and Me* (Snöret, fågeln och jag), Ellen Karlsson and Eva Lindström.



*Those Left Behind* (Dem som är kvar), Karin Saler and Siri Ahmed Backström.



*Letter to the Moon* (Brevet till månen), Emma Virke.



*The Lightning Gobbler* (Blixtslukaren), Jonatan Brännström and Joanna Hellgren.

[www.sweden.se](http://www.sweden.se)

For more information about the authors and illustrators, scan the QR code.



# A Tribute to Children's Books

The light falls across the page. You've found a place of your own, some time to yourself and you'd prefer not to be disturbed, for the story has come alive. It speaks to you. You live with and feel for the people in the book. You see the places, hear the rustling of the leaves and the pounding of the waterfall. And all of this has come to life inside you through words and illustrations in a book. What a gift!

Through all ages and in all cultures, we have used stories both as entertainment and in search of knowledge, to strengthen our ties with others—both those who are like us and those who are unlike us—and not least in order to understand our own existence.

Children's books are often the first contact we have with literature and art, and they make a powerful impression. Doubtless you recall one or the other of the first books you read. Do you still remember having the feeling of time and space having ceased to exist?

We know today that reading develops the brain. It takes us to a new level of abstraction. Our children's future will test their ability to solve problems and conflicts, to think in new ways and understand people and cultures.

The Swedish Academy for Children's Books is an association with no political or religious affiliation that seeks to enable children to have access to powerful and enriching reading experiences.

In this exhibition the Swedish Academy for Children's Books has collected 17 reasons for children's books and 17 illustrations by Swedish illustrators.

*Svenska Barnboksakademin* 





Stina Wirsén

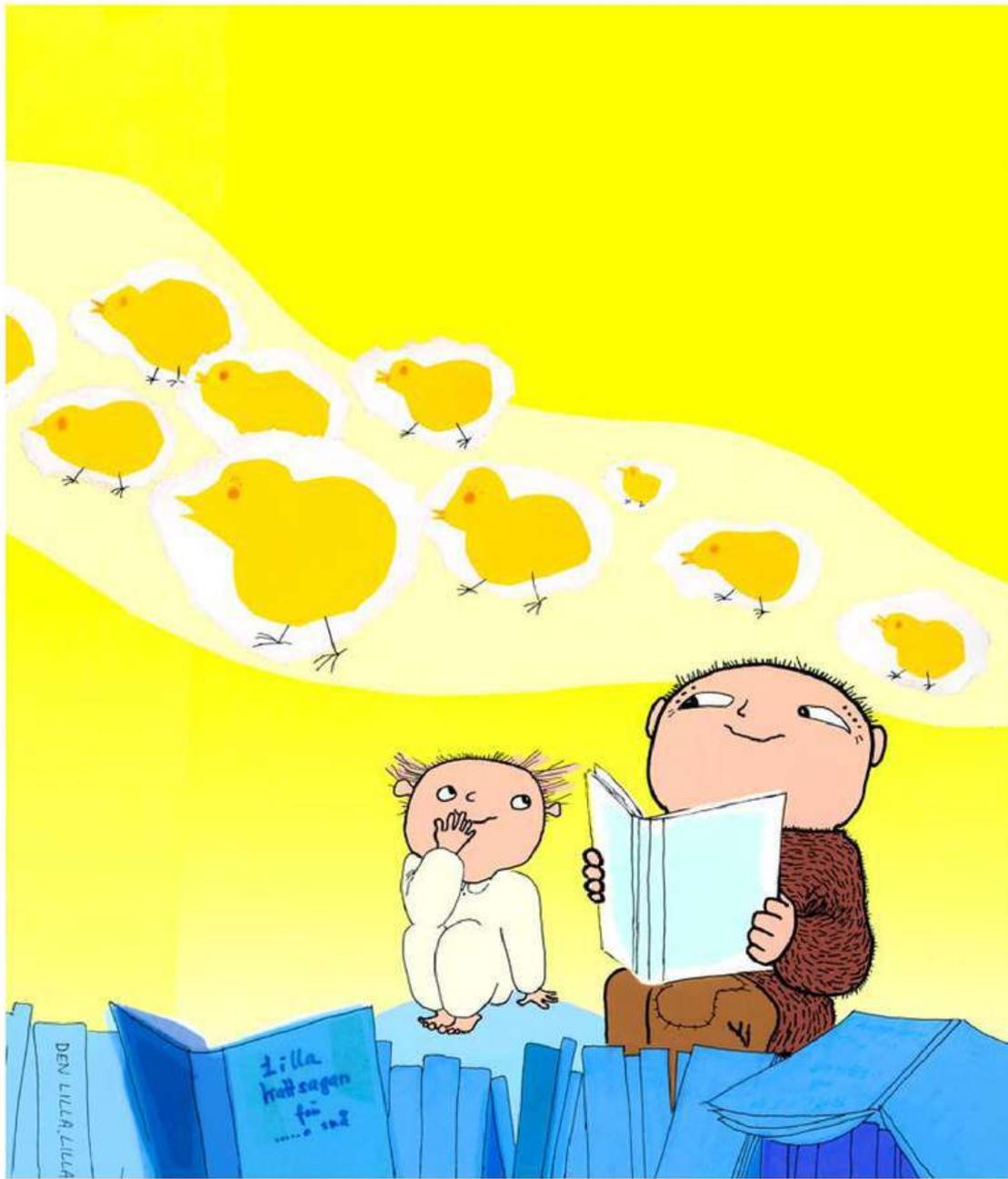
**Books can make us laugh and cry.  
They can comfort us and show us  
new possibilities.**



Per Gustavsson

**Books help us develop our language  
and our vocabulary.**





Gunilla Bergström

**Books fire our imagination and  
train us in finding inner images.**



Ann Forslind

**Books can ask fresh questions that  
arouse our interest and cause us to  
reflect further.**





Johan Unenge

**Books give us concepts to think with.  
They broaden our consciousness  
and our world.**



Lena Andersson

**Books give us knowledge about nature,  
technology and history, and about other  
countries and other ways of life.**





Pija Lindenbaum

**Books enable us to become someone else.  
They develop our ability to empathise  
and to feel compassion.**



Gunna Grähs

Books make us reflect on what's right  
or wrong, good or bad.





Sara Lundberg

**Books can explain reality and help us understand how things are connected.**



Cecilia Torudd

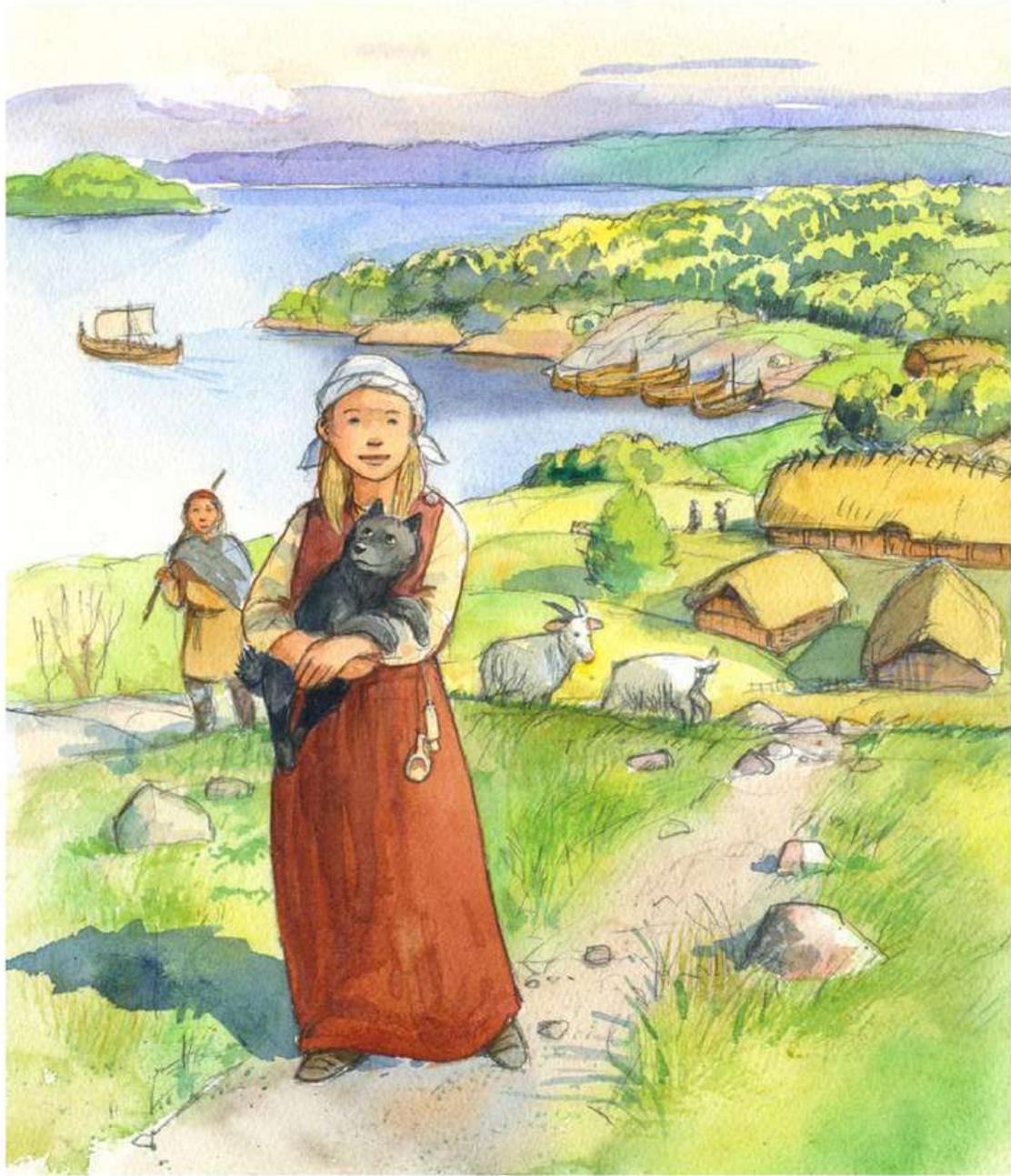
**Books can show us that most things can  
be seen from different points of view.**





Sara Gimbergsson

**Books boost our self-confidence  
when we realise that others think  
and feel as we do.**



Jens Ahlbom

**Books help us understand that we are both similar and dissimilar.**





Anna Bengtsson

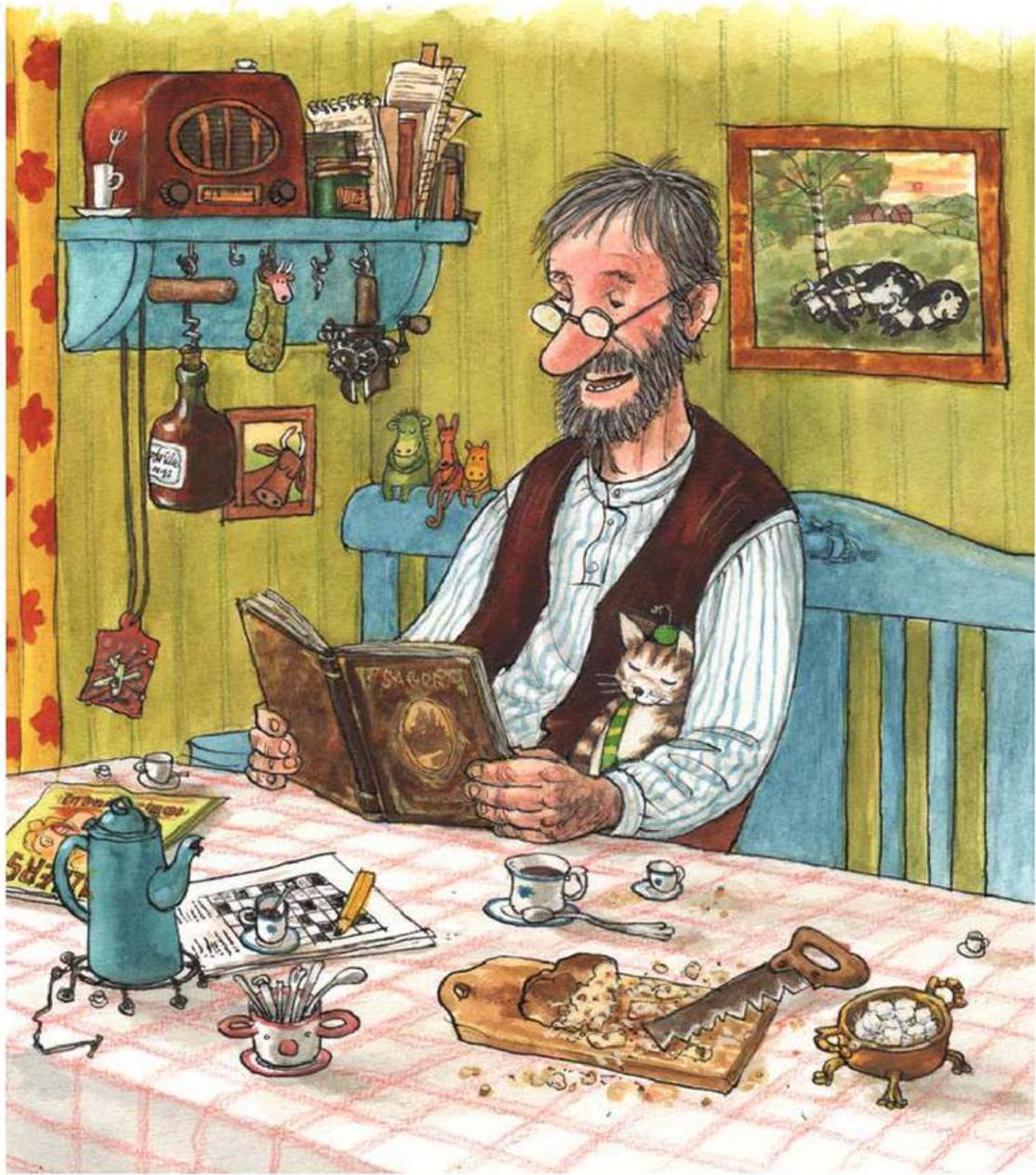
**Books offer company when  
we're lonely.**



Pernilla Stalfelt

**Books are part of our cultural heritage.  
They give us shared reading experiences  
and common frames of reference.**





Sven Nordqvist

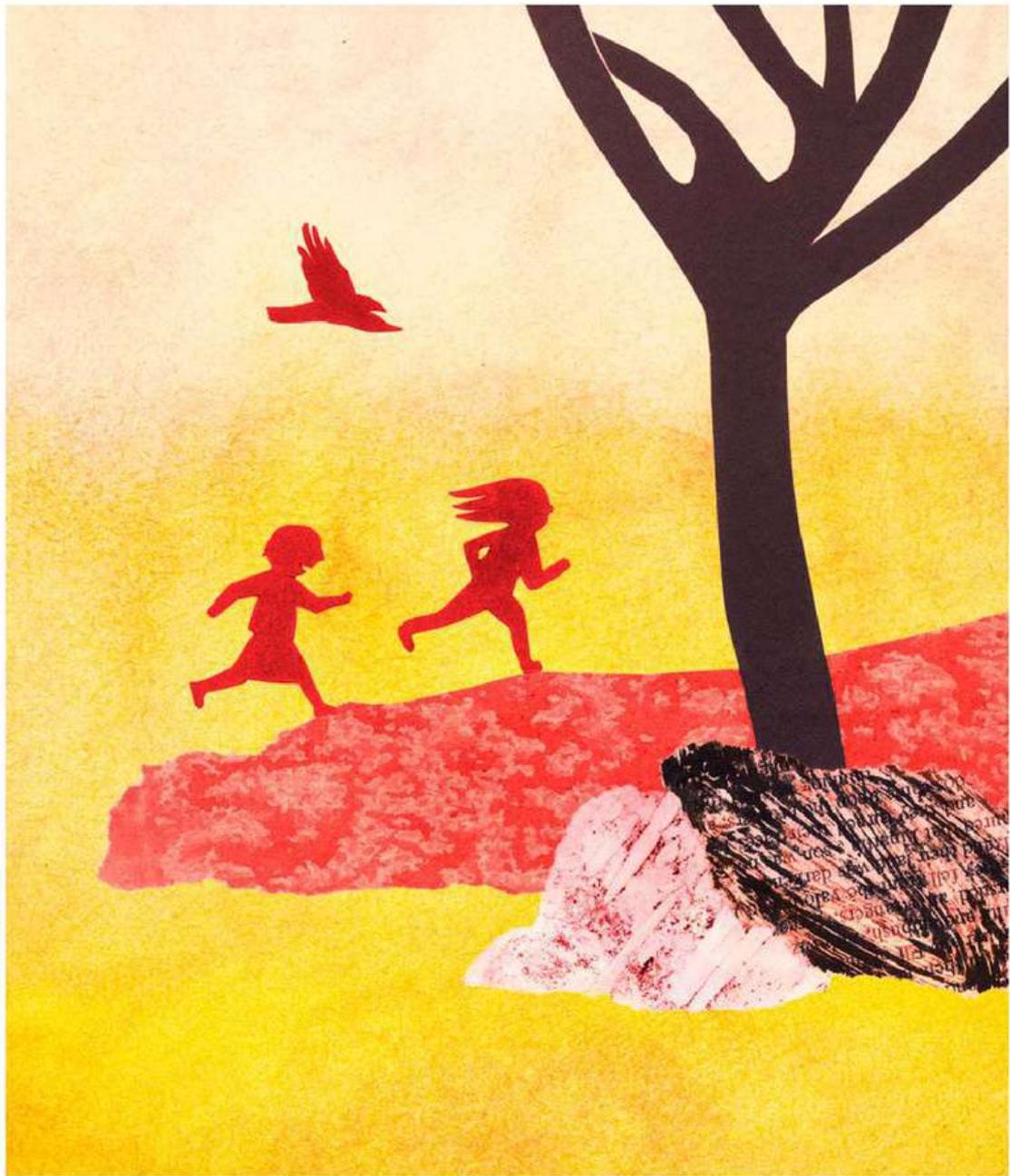
**Books that are read aloud bring children and adults together.**



Barbro Lindgren

**Children's books give us access to different artistic forms such as illustration, photography, poetry and drama.**

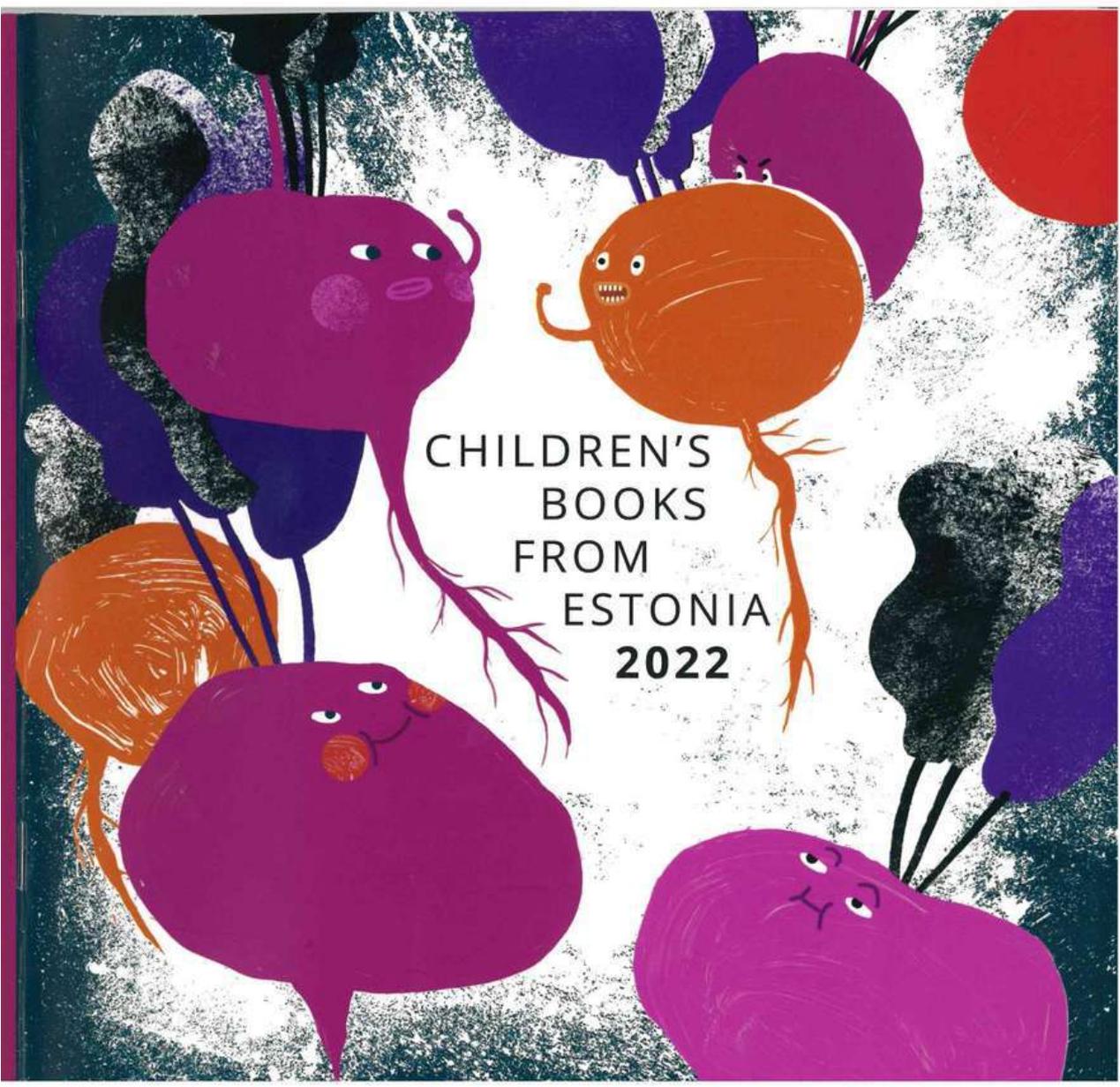




Emma Virke

**Children's books represent our first  
contact with literature—an unending  
world that lasts all our lives.**

# TALLIN



## THE ESTONIAN CHILDREN'S LITERATURE CENTRE

The Estonian Children's Literature Centre is a specialised competency organisation that promotes the country's most outstanding children's works abroad. This includes representing Estonian children's authors at the world's largest book fairs, organising their appearances abroad, maintaining a database of Estonian children's literature, and producing publications on the topic. The Centre collaborates on a large scale with publishers, researchers, translators, teachers, and other specialists.

### How can we help? We ...

- provide information on Estonian children's writers, illustrators and translators from Estonian.
- publish topical information in print and at [www.elk.ee](http://www.elk.ee).
- send newsletters to publishers and translators.
- help interested parties contact Estonian authors.
- assist in the selection of suitable translators for Estonian children's literature.
- inform publishers and translators about opportunities for financial support.

### The TRADUCTA grant programme

Traducta offers grants to translators and foreign publishers to promote the translation and publishing of Estonian literature abroad.

Norsk Pengepung supports the translation of Estonian literary works into Norwegian, Icelandic, Swedish, and Danish, and their publication in Norway, Iceland, Sweden, and Denmark.

Application deadlines are 20 February, 20 May, 20 August, and 20 November of each year.

Apply here:  
<https://www.kulka.ee/programmes/traducta>  
[traducta@kulka.ee](mailto:traducta@kulka.ee)



**Contact us:**  
Estonian Children's Literature Centre  
Pikk 73  
10133 Tallinn  
Estonia

Ulla Saar  
Director of Foreign Relations  
E-mail: [ulla.saar@elk.ee](mailto:ulla.saar@elk.ee)  
Phone: +372 617 7238  
[www.elk.ee](http://www.elk.ee)

Published by the Estonian Children's Literature Centre  
Texts: Ulla Saar, Jaanika Palm, Annika Aas, Ülle Väljataga  
English translation: Adam Cullen, Susan Wilson, Robyn Laider  
Photos: Piia Ruber, Dimitri Kotjuh, Hele Hanson-Penu, Aldo Luud, Kaari Saarma, Hedi Jaansoo, Krõõt Tarkmeel, Mare Kortsini, Merle Värvi and private collections.

Graphic design: Katrin Kaev  
Cover illustration: Anne Pikkov

Printed in Estonia by Printon  
© Estonian Children's Literature Centre, Tallinn 2022  
ISSN 1736-812X

3+

Tia Navi. *Karl the Bumblebee Waits for Rain*. Illustrated by Regina Lukk-Toompere 4

4+

Kertu Sillaste. *Help!* Illustrated by the author 5

Johanna-lisebel Järvelill. *Leo and the Bogey-Man*. Illustrated by Kristina Tort 6

Liis Seir. *Timid Little Fox*. Illustrated by Catherine Zarip 7

Piret Raud. *The Sea*. Illustrated by the author 8

Tiiu Kitsik. *Who's There?* Illustrated by Pamela Samel 9

5+

Liis Sein. *My City*. Illustrated by Gerda Märtens 10

Kristi Kanglaski. *The Great Knight*. Illustrated by the author 11

Aino Pervik. *The Kite Spreads Friendship*. Illustrated by Ulla Saar 12

6+

Ilmar Tomusk, Georg Voldemar Tomusk. *Saving Christmas*. Illustrated by Karel Korp 13

Indrek Koff. *Where'd the Kids Go?* Illustrated by Elina Sildre 14

Indrek Koff. *If I Were a Grandma*. Illustrated by Kadi Kurema 16

Helena Koch. *The Potato's Kingdom*. Illustrated by Anne Pikkov 18

7+

Kairi Look. *Piia Biscuit and the Word-Snatcher*. Illustrated by Ulla Saar 20

8+

Sandra Heidov. *My Robot*. Illustrated by Toomas Pääsuke 22

Kätlin Kaldmaa. *Lydia*. Illustrated by Jaan Röömus 24

Tiiu Kõnnussaar. *Meow, the King of the Cats*. Illustrated by Katrin Ehrlich 26

9+

Helen Käit. *The Ghost of Pirita Convent*. Illustrated by Sirly Oder 27

Anti Saar. *How I Didn't Become a Writer*. Illustrated by Hillar Mets 28

Kadri Hinrikus. *The Elephant*. Illustrated by Kadi Kurema 30

12+

Reeli Reinaus. *Rahe!, Anders and the Wormholes*. Illustrated by Marja-Liisa Plats 32

### Graphic Novel

Andrus Kivirähk. *November*. Illustrated by Veiko Tammjärv 34





## Karl the Bumblebee Waits for Rain

Written by Tia Navi

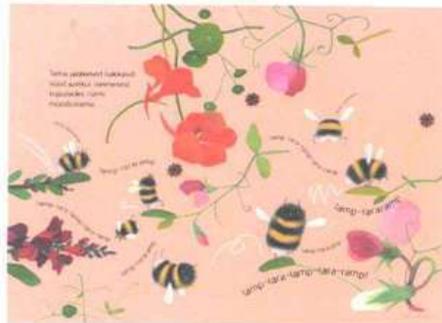
Illustrated by Regina Lukk-Toompere

Päike ja Pilv, 2021

183 x 266 mm, 32 pp

ISBN 9789916630020

A little bumblebee named Karl is buzzing across the lawn, which is mowed as straight as a board and hasn't a single blossom. Suddenly picking up a sweet scent, he follows it to a wondrous second-floor balcony. There are blossoms galore! Runner beans, nasturtiums, vervains, snapdragons – each and every one holds a magical power that makes them grow. A sprinkling of water is needed, too, but that's no problem. Oskar, the boy who lives in the apartment, is very responsible about watering the flowers. Yet, one day, the family goes on vacation to the countryside, leaving the potted plants high and dry. Karl is at a loss for what to do to prevent the incredible blossoms from losing their vibrancy.



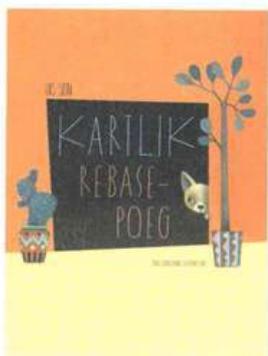
**Tia Navi** (Tiia Kõnnussaar, 1965) is a children's author, editor, and columnist. She studied media and communications at the University of Tartu, and works at the University's Centre of Ethics. Navi has written five children's books, a wealth of journalistic articles, a book of parenting advice, and a young-adult play. She also runs creative writing courses. The writer's books contain humour, wordplay, and a projection of the world as seen by sharp-eyed children.

**Regina Lukk-Toompere** (1953) graduated in 1981 from the Estonian State Art Institute's Graphic Art Department in illustration and book design.

She is a member of the Estonian Artists Association, the Estonian Graphic Designers Association, and the Estonian Section of IBBY. She has illustrated and designed more than 90 books and textbooks, as well as posters, record covers, postcards, magazines, and packaging. Lukk-Toompere was on the 2014 IBBY Honour List and has received several awards in annual Estonian book design and illustration competitions.



4+

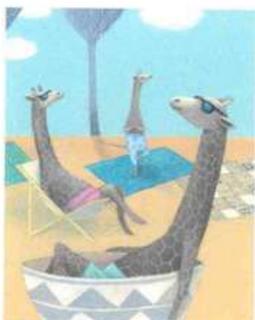


**Timid Little Fox**  
 Written by **Liis Sein**  
 Illustrated by **Catherine Zarip**  
 Tammerraamat, 2021  
 206 x 256 mm, 24 pp  
 ISBN 9789949690718



The Fennec family is busy at night and asleep during the day. Only Suzu, the little fennec girl can't fall asleep when the sun is shining so disarmingly on the entrance of the family's hiding place. If she could only see how the world looks in broad daylight! Suzu recalls the stories she's been told by her relatives – Giraffes' ruleless football game, Elephants' ear-splitting song festival, scary story-time with the Ostriches and other daytime dangers that are just waiting to happen. If only she could gather her courage to peek outside, if only she could take a glance...

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



**Liis Sein** (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

**Catherine Zarip** (1966) is an illustrator and graphic designer. She graduated from the Estonian Academy of Arts in ceramics, after which she worked at the publisher Avita as a book designer and art director. Zarip has illustrated dozens of textbooks, more than 30 children's books, and has designed about 200 works in total. She has been awarded twice at the Tallinn Illustrations Triennial and ten times in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. Her art is fresh and elegant – simultaneously animated and restrained, detail-rich and simplified.

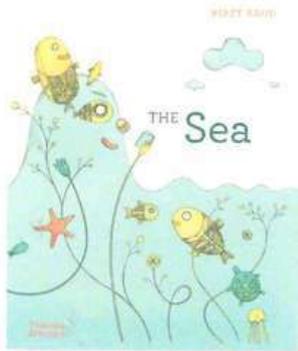


family • being afraid • rumours • prejudice • exploring the world • brawery



4+

sea • fish • books • relationship • importance of reading



### The Sea

Written and illustrated by Piret Raud

Taanapäev, 2021

195 x 240 mm, 32 pp

ISBN 9789949859689

Rights sold: English, German, Slovenian

Mother Sea loves her family and everyone in it – the fish, the starfish, the turtles, the worms – and her family loves her back. The only problem is... they are so loud! So, the Sea takes a vacation to clear her head and enjoy some peace and quiet. In her absence, the fish run amok, loving their newfound freedom, but they soon realise that their favourite part of the day is missing: there is no one to read them a bedtime story! Enter a very naughty cat with ill intentions who promises to read to them. Once the sea animals realise their mistake, their tears bring their mother back and she promises to teach them to read so they can always enjoy a bedtime story.



**Piret Raud** (1971) is the most successful contemporary Estonian children's writer and illustrator. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic arts, and initially set off on the same path. After trying her hand at writing, Raud has since become the most renowned and widely-translated children's author in Estonia. She has written 19 titles (six of which were commissioned by Japanese, French, and British publishers), has been translated into 18 different languages, and has illustrated more than 50 titles. Her writing has received spectacular recognition both at home and abroad. She was included on the 2012 IBBY Honour List as writer and in 2018 as illustrator; in the 2010 and 2013 White Ravens catalogue; and was awarded the Estonian Order of the White Star, IV Class in 2016.



4+



**Help!**

**Written and illustrated by Kertu Sillaste**

Koolibri, 2021  
 250 x 251 mm, 24 pp  
 ISBN 9789985046425

A girl walks in a meadow. The sun is shining and the flowers nod to greet her. She hears a cry for help and starts searching for the source of the call. From inside the battered forest, she finds all kinds of creatures great and small who need nurturing and care. The girl wants to help them all. She fills her pockets and arms; those in need find a place on her shoulders and in her hair. Carrying the precious cargo, she finally arrives home and falls onto the lawn, exhausted. Luckily, she receives help. The joy of those she has saved returns a smile to her face.

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



**Kertu Sillaste** (1973) graduated from the Estonian Academy of Arts in textile design in 1996 and from the Tallinn University with a Master of Arts in Education in 2017. Sillaste has illustrated books and textbooks; written and illustrated seven picture books and one silentbook; designed books, posters and more; and has collaborated with children's magazines. She teaches art to kids in the Estonian Children's Literature Centre. Kertu Sillaste is a member of the Estonian Graphic Designers Association and the Estonian Section of IBBY.

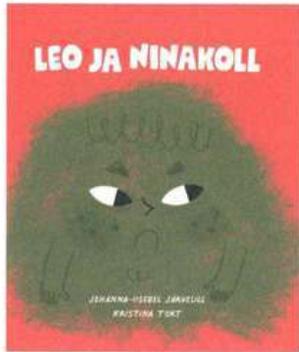


silent book • climate change • migration • helping • care for those in need



4+

getting a cold • toddlers refusing to blow their noses • imaginary friend • bullying • kindness



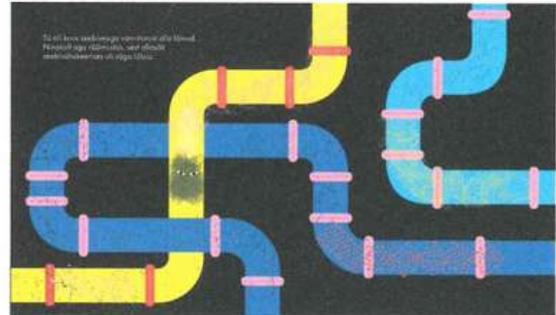
## Leo and the Bogey-Man

Written by Johanna-Iisabel Järvelill  
Illustrated by Kristina Tort

Varrak, 2021  
210 x 241 mm, 32 pp  
ISBN 9789985351017



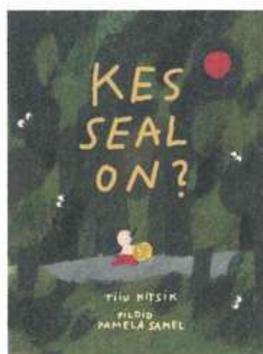
Leo went for a swim at the pool, but on his way home he caught a chill and is now down with the flu. Leo doesn't like to blow his nose and refuses to take any medicine. Instead, Leo wipes his nose on the sofa. The Bogey-Man, who Leo wiped out, doesn't want to stay put on the sofa, he wants to play with Leo instead. Leo is kind enough to agree, but it turns out the Bogey-Man is rather horrible and mean. What on earth should Leo do now?



**Johanna-Iisabel Järvelill** (1987) was born in Võru, and holds an MA in geocology from Tallinn University and a PhD in ecology. Järvelill began writing children's stories while working on her doctoral dissertation, ideas that were already spinning around her head and had been told to her own children long before. *Leo and the Bogey-Man* is her first children's book.

**Kristina Tort** (1985) grew up on the island of Hiiumaa and received a degree in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated and designed children's books and collaborated with magazines including *Täheke*, *Hea Laps*, *Pere & Kodu*, and *Mesimumm*. Tort designs posters, postcards, educational materials, brochures, large-scale illustrations, and much more. She has taught illustration at the Estonian Academy of Arts since 2019, and also works as a freelance illustrator.

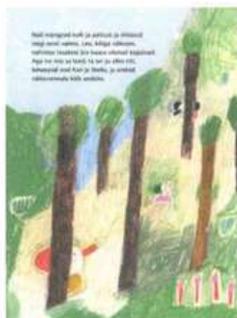




**Who's There?**  
**Written by Tiiu Kitsik**  
**Illustrated by Pamela Samel**  
 Koolibri, 2022  
 210 x 286 mm, 22 pp  
 ISBN 9789985047996



Three little elephant kids, Stella, Leo, and Karl, play together in the woods near their home. It's so fun to build forts and play hide-and-go-seek! The hours fly by and, before they know it, it starts to get dark. Now is the elephants' last chance to go home. On the way, Karl realises his key is no longer in his pocket. "What now?!" he cries in dismay. "You're the one who lost it, so you're the one who has to find it," Stella says as she grabs their little brother Leo's hand and marches away. Karl has no choice but to head back into the woods alone, even though he's terrified. The wind sighs in the trees and he starts to hear creepy noises. Who is rustling in the brush, refusing to come out?



feelings • emotions • fear • speaking up about emotions • siblings



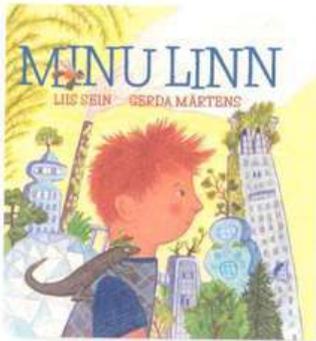
**Tiiu Kitsik** (1981) is a visual artist, illustrator, and children's author. She graduated from Tallinn University in advertising and media and has also worked in the field. Kitsik is a co-founder of the Estonian crowdfunding platform Hooandja, where she has worked for several years. She has written four children's books and contributed to the children's magazines *Hea Laps*, *Täheke*, and *Mesimumm*. She lives and works as a freelance artist in Berlin.

**Pamela Samel** (1985) graduated in art education from Tallinn University in 2007 and acquired a second bachelor's degree in textile design from the Estonian Academy of Arts in 2014. She has illustrated newspapers, magazines, and internet publications. Samel received third place in the Kneehigh Book Contest, which encouraged her to dabble more in the field. *Who's There* is her debut as a children's book illustrator.



5+

climate change • green environment • caring • greenhouse • awareness



**My City**  
**Written by Liis Sein**  
**Illustrated by Gerda Märtens**

Päike ja Pilv, 2021  
 214 x 216 mm, 36 pp  
 ISBN 9789916630044



Hugo has built a grand city. He has filled it with skyscrapers, shopping centres, and gas stations. There is even a little greenhouse made from a small, see-through cake box. His great city fills an entire room! When Mom asks Hugo to get some herbs from the real greenhouse outside, he jumps up with a start and the city collapses. In the greenhouse, Hugo notices that the plants are no longer as lush as they used to be, that the bugs and birds, and mice and moles have disappeared. Hugo gets frightened and rushes back inside. Now he starts to build a totally different city. The kind where everyone can live happily.



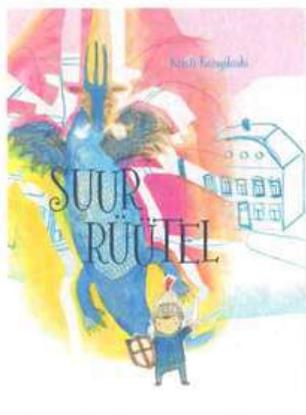
**Liis Sein** (1983) is a playwright and children's author. She graduated from Tallinn University in adult education and has trained in playwriting and creative writing. Sein currently works as an administrative assistant at the Estonian Children's Literature Centre. She has written seven children's books and won the Knee-High Book Competition in 2019.

Sein conveys the world through children's eyes such that adults also see it as a bigger, brighter, and more lucid place.

**Gerda Märtens** (1987) is an illustrator and an art teacher. She holds a master's degree in printmaking from the Estonian Academy of Arts; has studied illustration at the Academy of Arts in Macerata, Italy; and participated in the New York School of Visual Arts' Summer Illustration Residency Program. Märtens has illustrated seven children's books and regularly collaborates with the Estonian children's magazine *Täheke*. She is a highly unique, talented illustrator whose visual style blends influences from the Estonian and Italian schools in the best way imaginable.



170



### The Great Knight

**Written and illustrated by Kristi Kangilaski**

Päike ja Pilv, 2021  
 195 x 257 mm, 32 pp  
 ISBN 9789916630006

Rights sold: South-Korea

The King gave the Knight a sword and a shield before he left on a long journey. While the King is away, the Knight feels it's his duty to protect the Queen, a difficult task, indeed! Today, they are going out on a dangerous errand. The great Knight dons his knight's jacket, pulls on his knight's pants, and crowns his head with a knight's hat – pom-pom and all. Before he goes, the Knight grabs his sword and shield – now, he's ready to defend his Queen. He bravely guides her to the library through the city so they can check out books about tractors, backhoes, and dinosaurs. Once they finally return home to the castle, the Knight is all tuckered out. Now, it's the Queen's turn to take care of him!

**Award:** 2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia

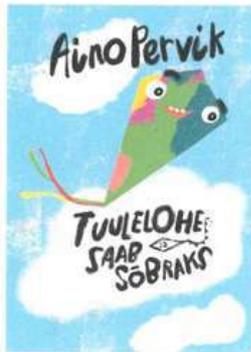


bravery • care • responsibility



**Kristi Kangilaski** (1982) is an illustrator, book designer, graphic designer, and author of children's books. She graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design, but loves writing as much as she loves drawing. She also illustrates for various magazines, designs posters, and teaches art at the Viljandi Art School. Her books have been translated into several languages and she has received numerous awards for the works she has written and/or illustrated. Kangilaski's book *Tiu and the Dove* was included in the 2015 White Ravens catalogue. Her illustrations are inquisitive and experiment with a rather wide range of techniques. Kangilaski is a member of the Estonian Graphic Designers' Association.





## The Kite Spreads Friendship

Written by Aino Pervik

Illustrated by Ulla Saar

Taanapäev 2021

150 x 216 mm, 64 pp

ISBN 9789916171066

One fine day, a kite is born. This kite is over the moon about himself. And why shouldn't he be? He has big eyes that show him quite a lot, a mouth that lets him speak, and a tail of colourful ribbons that wave proudly behind him in the breeze. The kite doesn't like being tied to his master's string, so he decides to break free and explore. One new encounter after another shows the kite how diverse the world can be and how many different beings live here. The discovery makes him consider who he really is, what he yearns for, and what's important in life.

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Special Prize of the Jury



**Aino Pervik** (1932) is one of the most influential authors of modern Estonian children's literature. She graduated from Tartu State University in 1955 with a degree in Finno-Ugric philology. Pervik has lived in Tallinn since 1955. She worked at the Estonian State Publishing House as an editor of children's and young-adult literature, and at the Estonian Television studio as an editor of programs for the same age group. Since 1967, she has also worked as a freelance writer and Hungarian translator.

**Ulla Saar** (1975) is an illustrator and graphic artist. She graduated from the Estonian Academy of Arts in product design. Her first illustrated book *Lift* achieved immediate widespread recognition and was listed in the 2014 White Ravens catalogue. Since then, every one of her books has received international attention. Saar practices a contemporary, design-like approach to book illustration: her spirited and playful art is often more a part of the work's overall design than free-standing pictures.





**Saving Christmas**  
**Written by Ilmar Tomusk and Georg Voldemar Tomusk**  
**Illustrated by Karel Korp**

Tammerraamat 2021  
 207 x 274 mm, 36 pp  
 ISBN 9789949690893

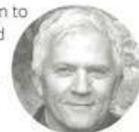
Snow has blanketed the little town of Viljandi. The smell of gingerbread drifts in the air. Everyone's waiting for Santa! The clock strikes eight, then ten, but the big man in the red coat still hasn't shown up. Mirjam, Taavet, and Naatan start to lose hope, so they decide to climb up to the attic and see if he's on the roof, too shy to come in. There's no one there, but they do notice strange lights on the town's water tower. When they arrive, they find that Santa landed his sleigh there. Why did Old St. Nick stop at the water tower instead of the main square, and how can they get him down so that Christmas can go on?



Christmas • Santa Claus • collaboration • helping

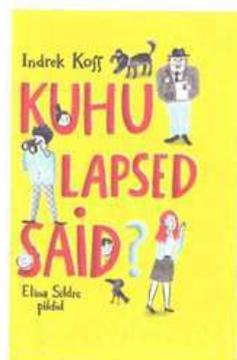


**Ilmar Tomusk** (1964) graduated from the Tallinn Pedagogical Institute in Estonian language and literature education, and currently works as Chief Director of the Estonian Language Inspectorate. Tomusk has written more than 30 children's books. His humorous stories, which alternate between elements of realism and fantasy, tell of clever, busy children's everyday activities and adventures. Testament to his popularity among young readers are his three Nukits Awards in addition to several other reader's-choice prizes.



**Karel Korp** (1967) graduated in art education and drawing from the Tallinn Pedagogical Institute in 1993. He is a head of the Estonian Graphic Designers' Association and the member of the board for its creative committee. In addition to illustrating children's books, Karel Korp has created illustrations for Eesti Pank, the Estonian Financial Supervision and Resolution Authority, the Chancellor of Justice, the Estonian Employer's Confederation, the Estonian Cooperation Assembly.





**Where'd the Kids Go?**

**Written by Indrek Koff**

**Illustrated by Elina Sildre**

Härä Tee & proua Kohvi, 2021

147 x 214 mm, 70 pp

ISBN 9789916964927

Rights sold: Latvia

Life couldn't be better in the bustling little village. That is until the day all the kids decide to run away because they've been bossed around too much; leaving their parents devastated. The grown-ups miss all the shouts of glee and the children running around, playing hopscotch, and jumping in the leaves. The mayor dispatches the army, the teacher tries luring them back with cake and candy, ornery Uncle Rein makes angry threats, and the conductor tries using Mozart and Bach, but nothing works. How can they tempt the kids to come home so there's life in the village again?

**Awards:** 2020 Raisin of the Year award for the most remarkable children's book of the year  
 2021 25 Best-Designed Estonian Books, Certificate of Merit  
 2021 Nominee of the Annual Children's Literature Award of the Cultural Endowment of Estonia



**Indrek Koff** (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

**Elina Sildre** (1980) is an illustrator and comic artist who graduated from the Estonian Academy of Arts in graphic design. She has illustrated over 30 children's books and contributed to the children's magazines *Täheke* and *Mesimumm*. Sildre has also created illustrations and comics for anthologies, textbooks, and activity books. The artist has been awarded in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books and the Knee-High Book competitions.



## A Happy Town

Everybody likes our town  
A visit turns frowns upside down

Our uncles smile and share their joys  
As if they were much younger boys

Our aunties love to dance and whirl  
As if they were much younger girls

And yet this pains the tender hearted  
As our dear children have departed

Yes - yesterday they just upped and left.

They felt we thought of them as fools  
And crushed their souls with stupid rules

Come over here! Go over there!  
Clean your teeth! Brush your hair!

Don't make noise, or shriek or talk  
Line up nicely when you walk

Make sure your clothes are properly pressed  
And check you are correctly dressed  
No phones for you, no friends, no fun  
Well, only when your homework's done  
And as for letting you go online  
Well we think it's a waste of time

"That's enough! We need some space  
We're leaving for a different place.

Somewhere without so much fuss  
Where we can be truly us

The time has come for us to go  
We're leaving now, so Cheerio!"

And there they were – gone.

*Translated by Nikky Smedley*





**If I Were a Grandma**

**Written by Indrek Koff**  
**Illustrated by Kadi Kurema**

Härä Tee & proua Kohvi, 2021  
168 x 231 mm, 48 pp



If I were a grandma, then I'd be a sprightly little old lady. My heart would be big enough to fit in each and every one of my grandchildren – all 77 of them, at least! And I'd have gigantic, burly muscles for tossing them all into the air at once. Still, my hands would be as soft as downy feathers so that whenever I comforted and cuddled them, they'd know any problem would go away in seconds. I'd run around and roughhouse and play with my grandkids, tell them bedtime stories, and push them on the garden swing. They'd be as good as can be and would never get into trouble! And whenever I felt worn out and needed a break, I'd throw them the best party that 77 grandkids could ever dream of.



**Indrek Koff** (1975) is a writer, translator, and publisher who graduated from the University of Tartu in French language and literature. He writes for both children and adults, translates French and Portuguese literature into Estonian, and runs a publishing house. Koff has written twelve children's books and several plays (in collaboration with Eva Koff). The author's works are characterised by compact writing in broad strokes, occasional inner monologues, and alternating viewpoints.

**Kadi Kurema** (1963) is an illustrator and printmaker who graduated in graphic arts from the Estonian Academy of Arts. She has illustrated 18 children's books and collaborates regularly with the Estonian children's literary magazine *Täheke*. Kurema has been awarded for her works in the 5 Best-Designed Estonian Children's Books competition. The artist's illustrations, which are entrancing and packed with provoking ideas, mix etching with other techniques while using very little colour.





### How I'd Raise My Grandkids

**I**f I were a grandma, then I'd raise my grandkids so well that they wouldn't even realise I was helping them grow. They'd always listen because they'd love me and understand that I know how things work, and know a whole lot of things in general. I'd be like their teacher! Now that I think about it, I reckon I'd sometimes listen to what they had to say because my grandkids would be very, very smart and would also have a pretty good handle on the way things work. Every time they got ready to go home, I'd be amazed by how much we'd grown in the time they were here. Not taller or wider, but kind of a little . . . more mature.

Sometimes my grandkids would pitch a fit, and I'd let them pitch it until they'd finished. I might even pitch a fit along with them, because pitching a fit alone is really no fun. It wouldn't be a very bad one, though, because a room packed with kids pitching fits is actually a pretty funny picture and we'd realise it ourselves before long, too. By the end, we'd be laughing so hard that our bellies hurt. It'd even be a little hard to breathe after that sort of good old laugh!

My grandkids would want to spend some time on their phones and computers every day. I wouldn't be all that interested, because I'd be a grandma and grandmas don't like phones and computers very much. It'd be a bit of a shame, of course, because I do like the thing that replaces your face with a cat head. That's hilarious! All in all, I'd have a lot of other fun and interesting things to do and wouldn't regret it at all. What's more, my grandkids would soon see that spending time with me was much more fun and interesting. They'd help me do trapeze tricks and juggle clubs and learn to walk a tightrope. But whenever I got tired from climbing around and doing other circus stuff (even I would get tired every now and then), I'd sit in my rocking chair and read old books or think about all

the incredible things I'd done over my life and how I might tell my grandkids about them.

At night, I'd always tuck my grandkids into bed. I'd tell them such exciting bedtime stories that they'd fall asleep right in the middle of each and every one. The only problem would be that they'd never find out how the stories end . . . After I'd finished, I'd give them each a goodnight kiss on the cheek. Goodnight kisses are a very important part of raising children.

*Translated by Adam Cullen*





## The Potato's Kingdom

Written by Helena Koch

Illustrated by Anne Pikkov

Koolibri, 2021

170 x 226 mm, 40 pp

ISBN 9789985046227

Rights sold: Finnish



There sure is a lot going on in Auntie Tiia's vegetable patch! The cauliflower's deepest desire is to get married, the carrots are solving the mystery of the baby carrots, the onion wants to become a stand-up comedian, and the tiny pea is crying her eyes out from loneliness. The chili and the bell pepper cannot figure out who is related to whom, the pumpkin growing in the far corner yearns for a more central position, and the radish does not want to become a salad, but to go on a round-the-world trip. It's no wonder that the potato who rules over this kingdom is completely exhausted by the autumn.

**Award:** 2021 5 Best-Designed Estonian Children's Books, Certificate of Merit



**Helena Koch** (1989) was born in Põlva, and has a BA in literature and theatre studies from the University of Tartu and an MA from Berlin Humboldt University in European literature studies. She has completed additional training in the Free University of Berlin, in the University of Konstanz, and attended Drakadeemia playwriting courses. Helena Koch has written 3 children's books.

**Anne Pikkov** (1974) is an illustrator, graphic designer, and book designer. She graduated in graphic design from the Estonian Academy of Arts. She has worked at an advertising agency, and as a visiting professor and the Vice Rector of Academic Affairs at the Estonian Academy of Arts. Pikkov has illustrated 16 children's books and contributed to the Estonian magazines *Täheke*, *Pere ja Kodu*, and *Jamie*. She has received many awards at annual Estonian book design and illustration competitions. Her art is ornamental, laconic, spiced with humour, and evocatively expressive.



## The Onion's Tears

**T**he onion was having a hard time – all the other vegetables were avoiding him. There was a rumour going around the field that anyone who talked to him would start crying. Even vegetables who had never spoken to the onion were keeping their distance, just to be safe.

In his family, the onion was known as a jokester and the life of the party. The shallots and pearl onions were especially fond of his humour. But even though the onion tried to convince himself that the attention of his closest relatives was enough, he gradually became unhappy.

Secretly, the onion dreamed of becoming a stand-up comedian and making big crowds laugh. He knew the vegetables on the field would be more than enough for an audience. Still, all of them scurried away the moment he walked past.

On a couple of occasions, the onion tried to blend into a crowd of other vegetables, even disguising himself as a potato! But when the potatoes started counting off as they usually did, they quickly figured out who was extra and the poor onion's cover was blown.

The onion felt very sad. So sad that tears welled up in his eyes. A life without jokes seemed pointless, but what was the point of coming up with jokes when you couldn't share them with the world?

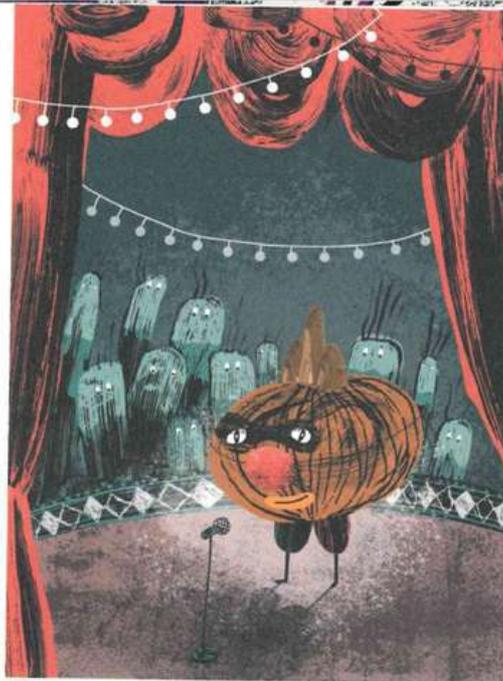
One day, a new vegetable moved onto the field – a leek. The newcomer was excited to meet everyone, so she organised a garden party and invited the whole neighbourhood.

The onion decided to show up early so he could get to know her a little better in private. His jokes were a hit with his new neighbour, and he quickly won her over. But as soon as the other vegetables showed up and spotted him, they turned right back around to leave.

"Hey, everybody," the onion called out, trying to stop them. "I only make humans cry, not other vegetables! You don't have to be afraid of me!"

The vegetables completely ignored the onion, and the number of guests kept shrinking.

Not wanting the leek's party to be ruined, the onion decided to go home himself. The leek stopped him, though, and whispered: "Tell them one of your jokes!"



So, the onion worked up his courage and said loudly:

"Lots of people cry when they chop onions. But we're the ones heading for the frying pan!"

A few of the vegetables on their way out paused and gaped at the onion. Bolder ones chuckled to themselves.

"Honey, why are you crying?" "Because of the onion!" "Jeez Louise! You vegans..." the onion continued, growing more and more confident.

Now, the guests were even laughing.

The onion kept telling more jokes. At first, he didn't dare tease any vegetables other than onions, but before long, he gave the tomatoes, green beans, and others a chance to laugh at themselves, too. Soon, the roaring laughter coming from the garden party persuaded the rest of the vegetables to return.

They all laughed so hard that there were tears in their eyes.

*Translated by Adam Cullen*



## ALLEGATO 2 –

### TUTORIAL PER REALIZZARE:

### STORIE DAI BAMBINI PER I BAMBINI (INTELLECTUAL OUTPUT N° 3 DEL PROGETTO ERASMUS+ NARRATE)

Mentre osserva i bambini giocare, ogni spettatore interpreta il gioco a modo suo, usando il proprio quadro di riferimento. I bambini piccoli non possono ancora spiegare a cosa stanno giocando. Tuttavia, ci piaceva raccogliere e condividere alcune delle loro storie narrative in un libro. Per evitare di mettere le parole in bocca ai bambini, abbiamo scelto poesie illustrate per descrivere il gioco dei bambini.

Usando la poesia, il lettore dà significato e voce alle parole, come insegnanti e genitori interpretano la storia narrata dei bambini.

Ogni poesia è illustrata da un visual “fatto in casa”, prodotto o dai bambini stessi (4-6 anni), oppure, per i bambini più piccoli (1-3 anni), da insegnanti e genitori, derivato da un racconto narrativo documentato.

In questo tutorial condividiamo i nostri modi di sviluppare queste poesie illustrate.



#### Passo 1:

#### Documenta la storia narrata (almeno 4 parti) – vedi questo manuale **Narrate**

- Documenta la storia narrata dei bambini filmando e scattando foto
  - Dividi la storia narrata in 4 parti interessanti
  - Scegli quale video usare per la storia
- Nel caso in cui la storia narrata sia molto breve:
  - Continua/espandi il tuo approccio narrativo per almeno 4 sessioni in totale
    - Osserva ciò a cui i bambini sono interessati, il trigger.
    - Documenta questa riproduzione con video e fotografie.
  - Nel caso in cui non sia possibile documentare la prima attività/interesse, rilanciare l'interesse riutilizzando ciò che ha sollecitato l'interesse dei bambini. (oggetto, musica, movimento, immagine, temperatura...)
  - Osserva attentamente, guarda il video, scambia con i colleghi i pareri, mostra il video ai genitori o ai bambini più grandi per capire veramente il gioco del bambino.
  - Continua / riavvia l'attività fino a quando non hai un sequel di 4 parti / sessioni. Assicurati di documentare ogni parte della storia narrata.

#### Passaggio 2:

#### raccogliere informazioni (quando si lavora con bambini piccoli che non parlano ancora)

Durante il racconto narrativo:

- Chiedi ai bambini più grandi di quelli più piccoli (nel caso in cui i più piccoli non possano ancora parlare)
  - A cosa stanno giocando?
  - Perché lo fanno?

Dopo il racconto narrativo:

- Mostra foto e video ai genitori dei bambini coinvolti
  - Riconosci questo spettacolo?
  - Puoi dirci di più a riguardo?

#### Passaggio 3:

#### preparare le immagini

- Seleziona alcune immagini che raffigurano ogni parte della storia narrata
- Stampare le immagini (ad es. formato A5)

#### Passo 4:

#### Discuti ogni parte del sequel

- Guarda il video che hai selezionato dalla storia narrata
- Condividi le informazioni che hai già raccolto (passaggio 2)
- Discutere con colleghi / genitori e scrivere

- -Cosa vedi?
- Cosa pensi/credi/presumi che i bambini stessero giocando/fossero interessati?
- Organizzare le risposte in una tabella
- Assicurati di coprire 4 sequel del gioco narrativo

Example:

<b>COSA VEDI?</b>	<b>CHE NE PENSI?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I bambini entrano ed escono dalla scatola di cartone</li> <li>• I bambini chiudono la scatola dall'esterno</li> <li>• Il bambino cerca di chiudere la scatola dall'interno</li> <li>• Il bambino prende una coperta all'interno della scatola</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I bambini usano la scatola come un tunnel</li> <li>• I bambini giocano a nascondino</li> <li>• I bambini creano la loro piccola casa</li> <li>• ...</li> </ul>

### **Passo 5:** **Guarda le poesie**

- Raccogli alcune poesie illustrate; ha scelto poesie con brevi combinazioni di parole, non frasi complete (combinazioni di parole, più che frasi complete, riflettono meglio il gioco dei bambini + l'interpretazione dell'insegnante + lascia spazio all'interpretazione da parte del lettore)
- Appendi le poesie a una finestra o stendili su un tavolo
- Dare il tempo ai partecipanti di leggere diverse poesie per familiarizzare con questo modo di esprimersi e ispirarsi
- Presta attenzione sia al testo che all'illustrazione

### **Passaggio 6:** **raccogliere parole per ogni parte del sequel**

- Crea una tabella di 5 colonne su una grande carta.
- Ogni colonna raccoglie un diverso tipo di parole, descritte nelle attività seguenti

<b>1</b> <b>parole chiave</b>	<b>2</b> <b>Descrivere</b>	<b>3</b> <b>colori</b>	<b>4</b> <b>allitterazioni</b>	<b>5</b> <b>rima</b>
'andato' scatola di cartone in - out Apri - Chiudi coperta accogliente casa ...	Non riesco più a vederlo	marrone rosa(c)astle  Suoni aie aie scopa	scatola oltre bottiglia scatola marrone portare	Chiudi, rosa, dose, tubo, brose

### **'PAROLE CHIAVE'**

Nella prima colonna, annota circa 20 parole chiave che associ al gioco narrativo che hai guardato. Pensa a diversi tipi di parole: verbi, nomi, aggettivi, avverbi. Può anche essere brevi descrizioni di 2-3 parole, ma nessuna frase.

Lasciati ispirare da

- cosa hai scritto nella tabella "Cosa vedo/penso"
- Le parole usate dai bambini
- i trigger che hai osservato / usato

Assicurati di coprire l'intero sequel del gioco narrativo. (min. 4 parti)



## 'DESCRIVERE'

Descrivi parole come tristezza, gioia, gioco ... In modo più preciso: 'non vuole alzarsi', 'guida la macchina', 'ride ad alta voce', 'corre verso gli amici'...

Scrivili nella seconda colonna

## 'COLORI'

Leggi le parole che hai scritto ad alta voce. Pensa ai colori che associ alla storia / alla lista di parole / oggetti della storia. I colori possono essere inventati / derivati da / combinati con parole che sono state scritte. Scrivili nella terza colonna.

\*In base alle tue preferenze o a ciò che corrisponde alla storia, puoi anche sostituire con / aggiungere: gusto, sensazioni, odore, struttura, numeri, forma ...

## 'SUONI'

Sempre nella terza colonna, sotto i colori, annota alcuni suoni

- I bambini emettevano qualche suono mentre giocavano? (onomatopea)
- Quali suoni associ al gioco?

## 'ALLITTERAZIONE'

Da tutte le parole che hai scritto finora, seleziona 4 parole che ritieni più significative per descrivere il gioco. Cerchia queste parole.

Per ognuna di queste 4 parole, pensa ad altre 4 parole che iniziano con la stessa lettera o suono. (allitterazione) Ad esempio sapone - sapone scivoloso, sapone testardo, sapone scorrevole, sapone puzzolente

Annota le allitterazioni 4x4 nella quarta colonna.

## 'RIMA'

Fai lo stesso con le parole in rima nella quinta colonna. Puoi scegliere le stesse 4 parole significative o altre. Non c'è bisogno di trovare 4 parole in rima per parola, fallo venire spontaneo. Parole folli e inesistenti sono assolutamente consentite!

## Passaggio 7: combinare le parole

Non iniziare a scrivere frasi!

E nel caso in cui siano già stati scritti, obbligati a continuare l'esercizio per migliorare il testo originale che hai scritto.

- Prendi un foglio bianco accanto al tavolo dalle attività precedenti.
- Crea combinazioni significative delle parole che hai scritto:
- Ad esempio, sapone scivoloso, bolle bianche in equilibrio, facce rotonde, scatole quadrate, ...

Puoi decidere di dividere il gruppo in 2 o 4 sottogruppi, in modo che ogni persona/sottogruppo lavori su una o 2 strofe/sequel. Alla fine, puoi riunire tutti insieme e hai scritto una poesia!

## Passo 8: Scrivi una poesia

Prendi un altro foglio bianco. Le tue combinazioni significative di parole sono il tuo punto di partenza. Lascia vuoto tra ogni riga che scrivi, in modo da poter ancora aggiungere più parole / righe in mezzo.

- Cambiare le combinazioni di parole in un ordine logico
- Aggiungi singole parole / suoni tra

(non è necessario combinare con le parole, può essere una riga separata della poesia)

- Aggiungi contenuti alla tua combinazione significativa di parole

(non necessario per fare frasi complete)

- Scrivi e riscrivi
- Combinare, aggiungere, cambiare, tralasciare ...
- Riorganizzarsi ancora una volta

(l'ordine potrebbe cambiare più volte)

## Passo 9: FESTEGGIA!

Leggi la tua poesia un paio di volte ad alta voce.

Una volta che sei soddisfatto del risultato, puoi festeggiare e combinare con l'illustrazione che hai creato con ogni parte del sequel.

## ELENCO DEI MATERIALI

- Video!
- Penne
- Carta grande, divisa in 5 colonne
- Carta bianca extra

## COME ILLUSTRARE IL POEMA NARRATIVO – PER I PIÙ PICCOLI

### Passaggio 1: scegli un'immagine

Guarda le immagini del gioco narrativo. Scegli un'immagine per ciascuno dei 4 sequel. Considera ciò che descrive meglio la storia.

### Passo 2: disegna

Metti un foglio bianco sopra la tua fotografia e tieni entrambi i fogli alla finestra. Disegna le linee principali che vuoi usare nell'illustrazione con una matita:

- È possibile sovra disegnare l'immagine completa
- Puoi scegliere di sovra disegnare solo le parti che desideri utilizzare
- È possibile separare lo sfondo dal primo piano e modificare il posizionamento
- Puoi lasciare le informazioni dall'immagine fuori dall'illustrazione (giocattoli, bambini, sfondo...)
- Puoi posizionare parti dell'immagine in un punto diverso dell'illustrazione
- È possibile separare o ingrandire un dettaglio dell'illustrazione da utilizzare come illustrazione aggiuntiva
- ...

### Passo 3: colore

Se necessario, puoi incollare il tuo disegno su carta più spessa. Per colorare, usi i tuoi materiali preferiti:

- Matite
- Pastello
- Dipingere
- Rivista / carta da imballaggio (collage)
- ...

Assicurati di spingere forte mentre colori con matita o pastello.

Alla fine, puoi scegliere dove passare con la tua fodera nera fine.

! Attenzione, il rivestimento fine non ama il pastello! Se si toccano, il rivestimento sottile diventa inutile.

### Passo 4: combinare con la poesia

Leggi la poesia dei tuoi colleghi e mostra loro la tua illustrazione. Discutere:

- Il testo ha bisogno di un layout particolare?
- Dove metterai testo e illustrazione?
- Vuoi ripetere un dettaglio dell'illustrazione altrove nella pagina?

Goditi il tocco finale e festeggia quando sei soddisfatto del risultato!

## ELENCO DEI MATERIALI

- Fotografie! (stampato)
- Matite da colorare, pastelli
- Forbici
- Righelli
- Matite, gomme
- Penna nera (0,4mm)
- Stick di colla
- Carta per riviste
- Carta spessa A4
- Libro bianco bianco



## ALCUNI ESEMPI DEL PROCESSO DI CREAZIONE

### "Uccello in pericolo" e "Le quattro principesse alla festa di Raperonzolo" – Svezia

Quando abbiamo lavorato nel progetto Mamma Mia Pizzeria, abbiamo chiesto ai bambini chi avrebbero voluto invitare a cena. I bambini hanno iniziato a parlare di chi volevano offrire una festa e quali dolci o cibo volevano che i loro ospiti avessero. Noi insegnanti abbiamo chiesto ai bambini se volevano creare una storia o una specie di libro di cucina dove poter disegnare, dipingere e raccontare. È diventato il punto di partenza per le storie dei bambini per un libro di fiabe.

#### Selezione del materiale da parte degli insegnanti

Abbiamo comprato pennarelli impermeabili neri in modo che i bambini potessero prima disegnare e poi colorare con l'acquerello. Ai bambini piace usare la pittura ad acqua e mescolare in diverse tonalità. Abbiamo notato che i bambini si sono impegnati molto nella scelta dei colori, una ragazza ha scelto di dipingere la maggior parte di esso in rosa. Hanno disegnato dettagli ed elementi decorativi. L'atmosfera nella stanza era allegra e vivace. I bambini parlavano tra loro mentre disegnavano. Ascoltavano con grande interesse le storie l'uno dell'altro e guardavano le illustrazioni l'uno dell'altro. Erano davvero interessati al lavoro dei loro amici.



#### Un'immagine alla volta

I bambini hanno lavorato con un'immagine e una sequenza di eventi alla volta. A volte il bambino continuava un'immagine che non era stata finita dall'ultima volta. Abbiamo offerto diverse opportunità per questa creazione fino a quando non hanno pensato di aver creato / finito di dipingere per le loro storie.

Le storie originali diventano storie secondarie

I bambini erano così affezionati ai personaggi che avevano illustrato e volevano giocare con loro. Li abbiamo copiati e laminati in modo che potessero far parte del gioco e delle costruzioni dei bambini. Molte nuove storie sono nate grazie a questi personaggi.

#### Porre domande produttive

Non volevamo influenzare la creazione delle storie da parte dei bambini, ma a volte facevamo domande per creare una storia con coerenza tra le immagini della storia. Volevamo anche introdurre elementi poetici come suoni, descrizioni di come si sentivano i personaggi della storia, o come il cibo aveva sapore, o come qualcosa odorava. Abbiamo anche preso in prestito libri di poesia dalla biblioteca per essere ispirati a ciò che la poesia può essere. Un bambino voleva anche rafforzare la storia con suoni reali. Abbiamo risolto questo problema registrando i suoni e inserendoli come codice QR nella storia.

#### Interesse per la lingua scritta

Alcuni bambini hanno scritto parte del testo da soli per la storia, ma noi insegnanti abbiamo scritto ciò che i bambini hanno raccontato nelle varie occasioni e raccolto il testo in una narrazione più lunga. Durante questo lavoro, abbiamo visto come anche l'interesse dei bambini per la lingua scritta è aumentato e la loro volontà di scrivere e produrre parole scritte da soli.

#### Ci incontriamo di nuovo

Le storie dei bambini erano appena finite quando era tempo di vacanze estive. Abbiamo salvato le storie all'asilo. Quando è iniziato il semestre autunnale, questi bambini avevano iniziato la classe prescolare a scuola. Li abbiamo invitati di nuovo alla scuola materna in modo che potessero incontrare vecchi amici e raccontare loro le loro storie. Prima era il momento di leggere le loro storie per gli amici. Li abbiamo letti insieme e abbiamo sentito se volevano apportare modifiche alla storia. I bambini cambiarono alcune cose e inventarono i titoli delle storie, "Un uccello in pericolo" e "La storia della principessa"

Poi è stato il momento di raccontare e mostrare le storie agli amici in età prescolare (che sono un po' più piccoli). I bambini volevano aiuto dall'insegnante per leggere il contenuto, quindi ci siamo aiutati a vicenda. Il pubblico ha ascoltato con grande interesse ed è rimasto affascinato dal contenuto delle storie. Vediamo chiaramente che il modo dei bambini di raccontarsi ed esprimersi con queste storie affascina altri

- Le storie sono finite o possono avere una continuazione?
- No, dovrebbero avere una continuazione, rispondono gli "autori".
- Ma possiamo prepararli! I bambini che hanno ascoltato le storie rispondono.

Lo vediamo come una grande opportunità per costruire nuove storie che possono diventare continuazioni delle storie originali.

#### Una nuova storia è iniziata

Offriamo ai bambini l'opportunità di continuare le storie originali che sono state create. Un insegnante legge la storia "Uccello in pericolo". Poniamo di nuovo ai bambini la domanda:

-La storia è finita? O potrebbe avere una continuazione?

"Potrebbe avere una continuazione di ciò che accade quando l'uccello torna a casa dall'ospedale".



Ai bambini sono stati dati carta e penne per disegnare e raccontare ciò che accade nella storia.

"La madre sta aspettando a casa e saluta quando l'uccello è tornato a casa. Hanno giocato sul tappeto che poi ha iniziato a girare ma tutti potevano rimanere fermi perché erano pesanti. Dopo la partita, sono andati a tavola e hanno mangiato biscotti".

È per noi la prima volta che lavoriamo con storie per bambini in questo modo, ma non certo l'ultima. Vediamo che i bambini sono coinvolti con grande interesse e orgogliosi delle loro storie. Vediamo grandi opportunità nell'utilizzare le storie individuali dei bambini per creare un mix di storie diverse che possono creare una diversità di modi più diversi di raccontare.

### Storia dell'aereo - Estonia

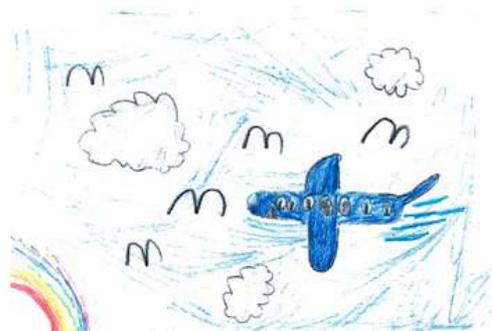
I bambini giocavano liberamente. Un ragazzo ha inventato un gioco di aeroplani e ha diretto gli altri a giocarci. Li ho filmati mentre giocavano e un altro insegnante ha scattato foto.

Il giorno dopo abbiamo visto questo film insieme ai bambini. Un paio di bambini hanno riso. Quando ho scritto la poesia, ho usato le frasi che i bambini hanno detto mentre guardavano il film.

Chiesi ai bambini quali frasi potevamo scrivere all'inizio della poesia. Una ragazza ha detto due frasi e un ragazzo ha detto altre due frasi.

È così che è nata la poesia che abbiamo scritto.

Ho stampato due foto. I bambini hanno copiato la foto su carta e l'hanno colorata. Abbiamo analizzato il contenuto della poesia e i bambini hanno suggerito quali altre cose potrebbero essere disegnate per illustrare la poesia. I bambini disegnavano aeroplani, nuvole, arcobaleni e uccelli.



### Avventura in mare di coccinelle - Estonia



Una settimana, nel nostro gruppo di Lepatriinud ("Coccinelle") abbiamo avuto un argomento di creature marine e veicoli marini - tutto ciò che è collegato con il mare. Di grandi mattoncini Lego, i bambini hanno avuto l'idea di costruire una nave passeggeri con una zona pranzo. E avevano anche altre idee, e questo ha spinto gli insegnanti a registrare tutto scattando fotografie e girando video. Questo gioco si è sviluppato su, e poi è stato aggiunto un nuovo personaggio: uno squalo malvagio che inizia a molestare l'equipaggio della nave ... E lì è arrivata la prossima grande idea: costruire rapidamente un'altra nave per il salvataggio e si poteva vedere che i bambini si aiutavano a vicenda (nuotando attraverso il "mare"). È stato bello osservare come si è sviluppato il vocabolario dei bambini, in base all'argomento.

Dopo la partita, abbiamo guardato tutti insieme il video e mentre ne discutevamo, ne è nata una piccola favola. Questo è stato seguito da un'idea per disegnare insieme un'immagine sull'avventura in mare. E mentre ogni bambino cercava di mettersi nei panni del personaggio, venivano aggiunti commenti verbali a ciascun personaggio e gli insegnanti li registravano. Quindi, il nostro fumetto reciproco "Sea adventure" era pronto. In origine era una poesia, poiché i bambini osservavano che alcune parole facevano rima e con l'aiuto degli insegnanti, questa divertente poesia era pronta. Durante l'ascolto, i bambini disegnavano immagini più grandi basate su tutti e quattro i passaggi.

### Cappuccetto Rosso a scuola - Italia

Insegnante: "Vado a prendere qualcosa..." (mistero). I bambini tacciono...

sussurrano. "In questa piccola scatola c'è qualcosa di prezioso..."

Bambino: "Le foto!!!"

Docente: "Le telecamere"

Bambino: "Guardali"

Insegnante: "Perché facciamo foto?"

Bambini: "Vedere cose belle", "perché ti piace qualcosa", "perché vogliamo vedere sorrisi", "quando facciamo compleanni", "come i video... Li faccio", "non ci giochi (con la f. machine) altrimenti cade", "anche quando facciamo i biscotti".

Insegnante: "Con le foto possiamo raccontare le cose".

Bambini: "Anche alle sorelline", "anche alle mamme e ai papà", "nonni e zii".

"Perché altrimenti dimenticano".

Insegnante: "Che ne dici ora un po' alla volta di prendere la macchina fotografica e scattare qualche foto? Puoi andare e portarli dove vuoi, dentro o fuori. Forse pensa al motivo per cui hai scelto di scattare una foto lì e poi raccontacelo!"



Uno indica le loro foto di mostri. Alcuni escono e iniziano a scattare foto. Un altro bambino fotografa i suoi compagni e la sua ombra; Uno non ha fotografato nulla. Esce e ci riprova: "Ho fotografato i miei piedi e i miei pantaloni". Un altro scatta una foto del giardino. "L'ho fatto anch'io!", "Se apri qui si apre" (sta studiando lo strumento). "una cucina perché mi è piaciuta"



Tutti hanno scattato foto.

Insieme all'insegnante guardano le foto che hanno scattato, l'insegnante poi li spinge a inventare una storia guardando le foto.

Un bambino ha proposto "Cappuccetto Rosso!"

Insegnante: "Proviamo a raccontare Cappuccetto Rosso ma in modo diverso..."



Così è nata la storia nell'asilo comunale di Sante Zennaro. I bambini hanno iniziato a raccontare la loro storia. Poi abbiamo creato un libro con le immagini e la storia in modo che potessero sfogliarlo liberamente. Abbiamo quindi deciso di rappresentare la storia con i bambini in modo che la loro storia avesse i loro disegni.

Cappuccetto Rosso prende una svolta sbagliata un giorno e arriva alla nostra scuola. Qui incontra Haron e Lorenzo sullo scivolo che si stanno mettendo le scarpe... Si dicono "Ciao!" l'un l'altro. Dicono anche che sono amici e che sono felici!

Successivamente vanno a giocare nel parco, e poi Cappuccetto Rosso vuole giocare nella cucina di Vittoria. Vittoria dà il suo permesso e insieme preparano gli spaghetti al ketchup per Haron e Lorenzo. Cappuccetto Rosso, Haron e Lorenzo sono andati a giocare nella casetta e a riposare.

Quando si svegliano trovano Cecilia che scatta foto dei suoi piedi e delle sue gambe. Cecilia le dà un bacio e la coccola. All'interno della scuola Cappuccetto Rosso vede mostri e si spaventa!!!

C'è anche una strega!!! Cappuccetto Rosso dà la mano ad Haron e Lorenzo e scappano insieme nel bosco. La strega li insegue perché ha il suo manico di scopa e lancia un incantesimo per trasformarli in rane. Vicino all'albero le rane trovano le pozioni per tornare bambini normali. Poi prendono la pozione e la danno da bere alla strega e le fanno quello che lei ha fatto a loro: la trasformano in un gatto. Dopo questa avventura, Cappuccetto Rosso, stanco morto, va a scuola a riposare con le tartarughe.



## Il giardino vegetale – Belgio



Elmer West si trova accanto a un'organizzazione di economia sociale con un progetto di agricoltura urbana. Abbiamo un facile accesso e siamo sempre i benvenuti a visitare 'La Petite Senne', un grande orto biologico che si trova accanto al cortile del nostro servizio. Sul retro di questo orto, c'è un cumulo di compost. Dal momento che abbiamo molte bucce di frutta ogni giorno, ogni gruppo ha piccoli secchi verdi che i bambini possono usare per portare le bucce di frutta al cumulo di compost da soli. Cerchiamo di uscire in giardino con due o tre bambini ogni giorno, i loro secchi pieni di bucce di mele, pere, arance ... Un giorno, abbiamo individuato un gatto del vicinato di cui i bambini erano molto entusiasti. Da allora, abbiamo incontrato il gatto in più occasioni e i bambini lo cercano quando non c'è. Proprio come le bucce di frutta e l'orto, il gatto è diventato una parte importante della nostra storia narrata. In autunno, i bambini erano anche molto affascinati dalle foglie marroni sul terreno. Amavano calpestarli, sentendoli scricchiolare sotto i loro stivali da pioggia. Il più delle volte, era difficile allontanarli dalle foglie. Così abbiamo deciso di tornare in giardino con secchi vuoti e riempirli di foglie. Una volta dentro, li abbiamo stesi sul tavolo e abbiamo trovato ... una lumaca sopra uno di loro! Un altro animale che avrebbe avuto un ruolo essenziale nella storia. Dopo aver guardato la lumaca e visto le sue tracce scivolose, abbiamo deciso di mettere un po' di vernice sulle foglie per ricreare la sensazione viscosa della lumaca.



## Luci spente, buio acceso – Belgio

Dopo il loro pisolino, i bambini stavano giocando con l'interruttore della luce: on-off-on-off.

Abbiamo notato quanto si stavano divertendo, quindi abbiamo preso una serie di luci con cui giocare. Per coincidenza, i ganci su una delle corde avevano la forma di frutti diversi.

Abbiamo quindi proceduto a sperimentare con una scatola luminosa e torce elettriche in combinazione con frutta reale e disegni laminati di frutta. I bambini hanno acceso le loro torce nei fori delle loro sedie cubiche di legno, così abbiamo deciso di mettere i frutti sotto di loro. Hanno continuato a cercare i pezzi di frutta "nascosti" con le loro torce elettriche.

Visitiamo spesso il mercato settimanale di frutta e verdura nella vicina piazza della città. Questa volta, abbiamo portato con noi alcune delle torce. I bambini hanno usato spontaneamente le loro torce elettriche per brillare nelle casse impilate per cercare frutta. Sorprendente!

Dopo questa serie di attività narrative, ci siamo seduti insieme agli operatori dell'asilo nido per creare una poesia. Poiché i nostri bambini hanno un'età compresa tra i tre e i trenta mesi, molti di loro non parlano ancora o non sono in grado di raccontare storie coerenti.



La nostra versione della loro storia è sempre un'interpretazione, quindi la poesia ci è sembrata una bella forma di narrazione. Il lettore può quindi reinterpretare la poesia da solo, proprio come gli operatori dell'infanzia l'hanno interpretata per i bambini. Abbiamo cercato parole, suoni e combinazioni per esprimere in modo sintetico ciò che affascinava i bambini. Durante l'intero processo, abbiamo scattato molte foto, che abbiamo abbinato a ogni strofa. La creazione delle poesie è diventata un momento intenso e collegiale per elaborare le nostre attività quotidiane. Scrivere poesie era completamente nuovo per noi e avevamo bisogno l'uno dell'altro per trovare le parole e le associazioni giuste. Abbiamo superato le nostre aspettative e siamo diventati molto orgogliosi di ciò che avevamo scritto insieme mentre guardavamo attraverso gli occhi dei "nostri" figli.





