



Open Education for Young Europeans
through History, Art and Cultural Learning

Open Education per i giovani europei tra storia, arte e cultura

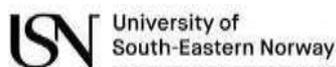
Metodologia di apprendimento Open Eye

Redatto da

Università del Sud-Est Norvegia (USN) Con

Izobrazevalni Centro Geoss doo (SL), Provincia di Livorno (IT), PRISMA Centro Studi per lo Sviluppo (GR), Museum of Greek Children's Art (GR), Osnovna sola Litija (SL)

febbraio 2021



Dichiarazione di non responsabilità:

il supporto della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono solo le opinioni degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso che potrà essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Contenuto

Introduzione	4
Parte 1: Principi fondamentali della metodologia di apprendimento OpenEYE	5
Adottare un approccio centrato sullo studente	7
Adottare una prospettiva multilingue e multiculturale	7
Utilizzare le espressioni culturali come mezzo per rendere rilevante ed attraente l'apprendimento delle lingue	8
Utilizzare metodi di apprendimento non formali e lavoro di gruppo	9
Adozione di un approccio inclusivo per gli stakeholder	10
Parte 2: Esempi pratici	11
Un approccio incentrato sul discente	11
Un approccio multilingue	13
Focus sulle espressioni culturali	16
Metodi di apprendimento non formali	20
Un approccio inclusivo	23
Riferimenti	24

Introduzione

Obiettivo: Il principale L'obiettivo di questa metodologia è fornire un quadro di principi pedagogici per lo sviluppo di un kit di strumenti pratici, destinato agli insegnanti di studenti migranti nelle scuole primarie, per migliorare le competenze linguistiche degli studenti (nella lingua di istruzione e/o lingue straniere) e l'integrazione sociale. Questi principi si basano sui risultati dell'output 1 del progetto OpenEYE, un'indagine sui bisogni degli insegnanti e discussioni di *focus group* che coinvolgono i genitori nei quattro paesi partecipanti. È possibile accedere ai risultati della ricerca condotta in Norvegia, Grecia, Slovenia e Italia, nonché al Rapporto di sintesi che riunisce i risultati dell'indagine di tutti i paesi del progetto, sul sito web del progetto: erasmusopeneye.eu

Gli obiettivi generali della metodologia possono essere riassunti come segue:

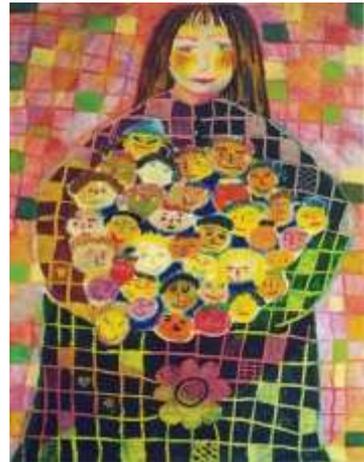
- 1) Fornire agli educatori le conoscenze e le abilità per fornire una formazione culturalmente sensibile per i rifugiati e gli studenti appena arrivati.
- 2) Presentare agli educatori una varietà di approcci innovativi per favorire lo sviluppo linguistico e l'integrazione sociale e attività di apprendimento concrete incentrate sulla storia, la cultura e l'arte.
- 3) Costruire la consapevolezza culturale e riconoscere le implicazioni culturali attraverso l'apprendimento basato sulla cultura

Gruppo target: Il gruppo target di questa metodologia è duplice:

1. Gruppo target primario: educatori in contesti formali e informali che lavorano con studenti con un background migratorio nella fascia di età 6- 12.
2. gruppo target secondario: studenti all'interno di questa fascia di età in contesti linguisticamente e culturalmente diversi, con un'enfasi speciale sugli studenti con un background di rifugiati e migranti

È difficile definire chiaramente gli studenti rifugiati e neoarrivati in termini di background culturale o educativo. In alcuni paesi, come la Norvegia, in alcuni comuni gli studenti appena arrivati sono raggruppati in classi introduttive separate in cui gli studenti senza precedenti competenze di alfabetizzazione possono essere raggruppati insieme a studenti con un solido background educativo dei loro paesi d'origine. Tali studenti hanno lacune significative nella loro istruzione, ma possono possedere una gamma di competenze linguistiche diverse attraverso soggiorni più o meno lunghi in diversi altri paesi prima del loro arrivo nel paese d'origine (Burner & Carlsen, 2017). Mentre l'approccio più comune alla scolarizzazione dei migranti nei paesi partner è che gli studenti appena arrivati siano inseriti nelle scuole ordinarie, il sistema di istruzione dei migranti differisce da paese a paese. È importante sottolineare che, sebbene gli approcci di apprendimento delineati in questo progetto siano principalmente diretti a studenti con un background di rifugiati e migranti, sono pensati per beneficiare tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background individuale. La base per un approccio inclusivo è che *tutti gli* studenti, indipendentemente dal loro background, beneficino di approcci educativi incentrati sulla diversità, la competenza interculturale e il multilinguismo. L'integrazione sociale è responsabilità tanto della comunità costituita quanto degli individui che cercano di farne parte.

Storia, arte e apprendimento culturale: un presupposto fondamentale del progetto OpenEYE è che un focus sulla storia, l'arte e la cultura può essere particolarmente utile per promuovere queste competenze e supportare gli studenti con background linguistici e culturali molto diversi. Ciò include una varietà di oggetti culturali, forme d'arte, letteratura e narrazione come fiabe e miti. Approcci basati su espressioni culturali come queste sono utili per introdurre i bambini con competenze linguistiche limitate a nuovi modi di comunicare, con conseguente apprendimento e promozione dell'integrazione sociale in un nuovo ambiente. La competenza all'interno di queste aree è fornita da due dei partner del progetto: il Museo di arte infantile greca e il Museo di storia naturale di Livorno.



Artist: Evaggelou Nokoleta (12).
From a workshop at the Museum
of Greek Children's Art.

Struttura: la parte 1 di questo documento delinea i principi pedagogici chiave di questo progetto. Qui descriviamo più in dettaglio gli approcci pedagogici e metodologici che sono particolarmente rilevanti per i gruppi target. La parte 2 offre attività esemplificative che mostrano come i principi pedagogici possono essere tradotti in pratica. Questi esempi hanno anche lo scopo di fornire linee guida per lo sviluppo del toolkit OpenEYE. Le attività sono interconnesse attraverso il principio fondamentale della centralità dello studente utilizzando espressioni culturali. È importante sottolineare che i principi fondamentali sono alla base di tutte le attività della parte 2.

Parte 1: Principi fondamentali della metodologia di apprendimento OpenEYE

I principi fondamentali della metodologia di apprendimento OpenEYE si basano sui risultati dell'output intellettuale 1 (IO1), in cui i questionari e le interviste sono state utilizzate per mappare le esigenze degli educatori nel lavorare con studenti dai sei ai dodici anni con un background di migranti/rifugiati (M/R). I risultati hanno mostrato che gli educatori hanno urgente bisogno di approcci diversi per lavorare in classi multiculturali e multilingue, sviluppando le capacità collaborative e comunicative degli studenti in ambienti sicuri e coinvolgendo i genitori degli studenti. Inoltre, i risultati hanno rivelato l'importanza di integrare le espressioni culturali e l'apprendimento interculturale nel lavoro con studenti con un background M/R e lo sviluppo di una metodologia culturalmente sensibile al fine di evitare reazioni negative basate su stereotipi. Secondo l'IO1, molti educatori usano già forme d'arte, come l'arte visiva, la fotografia, il design, la musica, la narrazione, il patrimonio culturale, il teatro, la letteratura, i film. Tuttavia, la portata dell'uso di tali espressioni culturali sembra dipendere dal background e dagli interessi dei singoli educatori.

Abbiamo scelto l' **Action Learning** come approccio metodologico per implementare i cambiamenti nella pratica. L'Action Learning ha una lunga storia come strumento metodologico in vari campi, tra cui la salute, l'assistenza sociale e l'istruzione. È un approccio dal basso verso l'alto in cui educatori e genitori, insieme a facilitatori - per esempio colleghi di altre istituzioni educative o esperti/ricercatori esterni - provano e riflettono sui cambiamenti che vorrebbero implementare (vedi Figura 1).

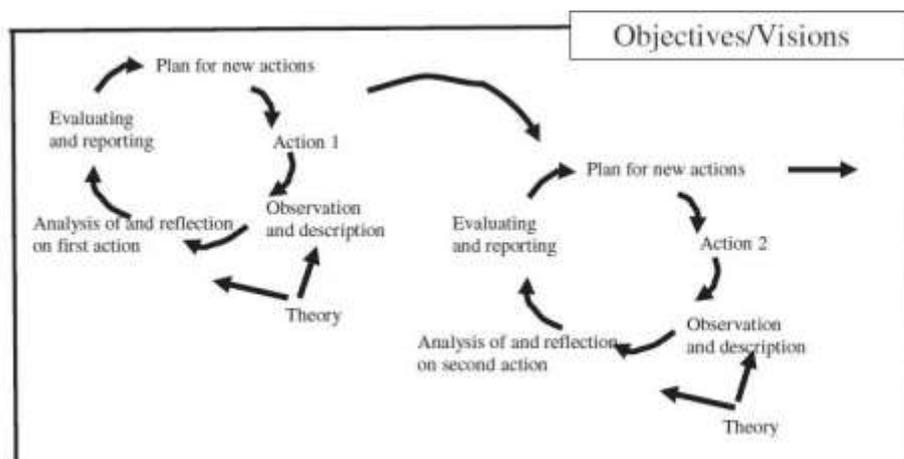


Figure 1. Learning cycle inspired by Carr and Kemmis (1986), Korthagen (1985) and Zuber-Skerritt (1992).

La Figura 1 mostra come funziona la metodologia di Action Learning per implementare gli approcci descritti in IO1. Un'azione in OpenEye si basa sulle attività descritte di seguito e concretizzate nel kit di strumenti di apprendimento da sviluppare. Ad esempio, un gruppo di insegnanti di una scuola primaria che ha bisogno di strumenti per lavorare con bambini con un background R/M discute e sceglie due o tre delle attività. Le attività sono pianificate per essere parte di una o più lezioni, descritte come azione. L'azione viene quindi eseguita, osservata e descritta. Un insegnante può osservare se stesso essendo consapevole di come si svolgono le attività - o meglio: avere un collega per osservare le attività in atto. Nella fase successiva, gli educatori (gli insegnanti nel nostro esempio), i genitori e altri soggetti interessati riflettono sull'azione. L'azione è correlata continuamente alla teoria, ad esempio alle teorie sull'apprendimento delle lingue e sulla diversità culturale, come descritto in IO1. Valutano ciò che hanno fatto – l'azione – apportando gli eventuali adattamenti e modifiche necessari all'azione prima di eseguire nuovi cicli di azioni. Le azioni possono essere ripetute e se ne possono provare di nuove. Questo è un processo in corso e l'obiettivo finale è quello di cambiare le pratiche e adottare gli approcci come descritto di seguito. La metodologia di Action Learning è solo il mezzo.

La metodologia di apprendimento OpenEye è **basata sulla ricerca**. Attingiamo alle prove della ricerca in contesti multilingue e multiculturali, come vengono apprese le lingue, come viene compresa e attuata la diversità e come le abilità interattive e comunicative migliorano la partecipazione e l'integrazione degli studenti nella società. Inoltre, anche l'approccio metodologico per le implementazioni - Action Learning - è basato sulla ricerca.

La metodologia di apprendimento OpenEYE:

- è basata sulla ricerca, attingendo ai risultati pratici dell'output intellettuale 1 di OpenEYE
- è implementata attraverso un approccio dal basso verso l'alto utilizzando una metodologia basata sulla ricerca chiamata Action Learning che
- incoraggia vari approcci al lavoro con studenti con un M/Rfondo la
- valori di diversità culturale e linguistica come risorsa nell'apprendimento delle lingue
- promuove l'integrazione sociale e la comprensione interculturale

- garantisce che la sensibilità culturale sia presa in considerazione quando si attuano i cambiamenti
- utilizza l'espressione culturale come mezzo per facilitare l'apprendimento e facilitare l'integrazione degli alunni nella scuola/locale community

Di seguito descriviamo gli approcci che sono alla base della metodologia di apprendimento OpenEye e forniamo esempi di come l'Action Learning può essere utilizzato per implementare i cambiamenti nella pratica. Gli approcci sono centratura sullo studente, multilinguismo e multiculturalismo, espressioni culturali, apprendimento non formale e inclusività.

Adottare un approccio centrato sul discente

Un approccio centrato sul discente, legato all'apprendimento dei bambini, riguarda un cambiamento dall'attività dell'adulto alla partecipazione attiva degli studenti (Dewey, 1916/2011; Vygotsky, 1978). Gli studenti attingono alle loro conoscenze ed esperienze precedenti (Dewey, 1938/1997) e comunicano e collaborano con gli altri per sviluppare la loro comprensione. Questa è anche una caratteristica chiave dell'apprendimento delle lingue comunicative, in cui gli studenti sono motivati a interagire in contesti significativi (vedi ad esempio Burner et al., 2019). La conoscenza consolidata e le esperienze da cui attingono, è l'attuale zona di sviluppo. Gli studenti devono andare oltre questa zona per sviluppare la loro comprensione. Quando gli studenti sperimentano un collegamento tra le nuove informazioni e la loro conoscenza consolidata, stanno imparando nella loro potenziale zona di sviluppo. Se le nuove informazioni sono lontane dalle loro conoscenze o esperienze consolidate, è difficile o impossibile impararle. L'effettiva zona di sviluppo degli studenti - cioè ciò che portano con sé da casa - varia molto, in particolare per gli studenti con un background M/R, dal momento che non solo possono avere diverse prime lingue, ma differiscono anche nella misura in cui hanno un'esperienza formale con asili nido o altre arene di apprendimento pubblico con la collaborazione tra pari.

Qualsiasi approccio incentrato sul discente dovrebbe quindi:

- garantire un ambiente sicuro in cui gli studenti possano comunicare e apprendere
- adottare attività che attivino le conoscenze e le esperienze precedenti degli
- studenti incoraggiare gli studenti a comunicare in modo interattivo con adulti e coetanei
- motivare gli studenti a collaborare con i pari attraverso tecniche di apprendimento interattive
- promuovere l'azione e l'interazione tra le conoscenze e le esperienze pregresse e le nuove conoscenze

Adottare una prospettiva multiculturale e multilingue

Il multilinguismo e la competenza interculturale hanno avuto un forte impatto sulle politiche educative negli ultimi due decenni. Entrambe le aree di studio sono al centro del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001, 2018), sviluppato dalla Commissione europea, che è un documento quadro che ha modellato i curricula nazionali nelle materie linguistiche in tutta Europa. Il multilinguismo implica l'idea chiave che gli studenti di lingue possono trarre vantaggio dalle loro precedenti abilità linguistiche accumulate quando imparano nuove lingue: lo studente "costruisce una competenza comunicativa a cui contribuisce tutta la conoscenza e l'esperienza della lingua e in cui le lingue si relazionano e interagiscono" (Consiglio d'Europa, 2001, pag. 132).

Questa idea è in contrasto con le visioni tradizionali dell'apprendimento delle lingue, che tendono a vedere le lingue come immagazzinate in compartimenti separati nel cervello e hanno cercato di evitare il contatto tra di loro. Questa visione tradizionale a volte si riflette ancora nell'istruzione e nella società in generale, e riflette il modo in cui le lingue straniere sono spesso tenute rigorosamente separate nelle situazioni di apprendimento (vedi ad esempio Burner & Carlsen 2019; Haukås, 2018).

Recenti ricerche sul multilinguismo hanno dato origine al concetto pedagogico di *translanguage*, un approccio in cui gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a utilizzare l'intero repertorio linguistico, sia ai fini dello sviluppo linguistico sia per aumentare l'accettazione della diversità linguistica nella società più in generale (García & Wei, 2014). Tuttavia, la ricerca sottolinea che una prospettiva multilingue deve essere implementata dagli educatori in modo attivo e sistematico e che atteggiamenti positivi da parte degli educatori non portano automaticamente a un insegnamento linguistico inclusivo.

Anche la competenza interculturale mette in evidenza l'opinione che le diverse intuizioni ed esperienze culturali degli studenti possono essere una risorsa per gli studenti. La consapevolezza sociale e pragmatica in una lingua può ad esempio essere trasferita in un nuovo contesto. Il volume complementare al QCER intitolato *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Consiglio d'Europa, 2012), inoltre, sottolinea l'importanza della lingua e della cultura per l'identità di un individuo, sottolineando l'importanza di conoscere le culture in cui si parlano le lingue target, ma anche le culture dei co-apprendenti del gruppo e dell'ambiente circostante (Consiglio d'Europa, 2012, p. 33). La ricerca sulla competenza interculturale usa il termine "decentramento" per descrivere la capacità di adottare punti di vista diversi dal proprio (vedi Dypedahl & Lund, 2020).

Un approccio multilingue e interculturale all'apprendimento dovrebbe quindi:

- coltivare atteggiamenti positivi tra gli studenti nei confronti delle loro competenze linguistiche esistenti, indipendentemente dalle lingue che parlano,
- motivare gli studenti a utilizzare l'intero repertorio linguistico attivamente nell'apprendimento delle lingue,
- incoraggiare gli studenti ad adottare la prospettiva degli altri e sviluppare sensibilità verso la diversità culturale

Utilizzo delle espressioni culturali come mezzo per rendere attrattive l'apprendimento delle lingue

Il termine *espressioni culturali* utilizzato in questo progetto include un'ampia gamma di forme d'arte e approcci legati all'arte. Nel campo dell'apprendimento delle lingue, l'uso della letteratura, della narrazione, del cinema e del teatro sono strumenti consolidati. La letteratura e il cinema sono stati tradizionalmente apprezzati sia perché forniscono esempi autentici di uso della lingua sia perché possono fornire spunti su culture e prospettive individuali diverse (vedi ad esempio Bland, 2020; Villanueva, 2020). In questo modo, la finzione e la narrazione attraverso la lettura o il film possono sfidare il pubblico a "decentrarsi", stimolando importanti competenze interculturali come l'empatia e la comprensione reciproca. Questi obiettivi sono stati anche al centro degli approcci legati al teatro nell'apprendimento delle lingue, evidenziando che il teatro in un modo particolarmente efficace può sfidare gli studenti a entrare in situazioni e punti di vista diversi, oltre alle abilità comunicative, compresa la gamma di vocabolario e la fluidità (vedi per esempio Wagner, 2002).

Gli approcci all'arte visiva nell'apprendimento delle lingue possono essere collegati a testi multimodali, dove le relazioni tra immagine e testo sono centrali, sia come oggetti di studio che come strumenti per l'apprendimento delle lingue (vedi ad esempio Rimmereide, 2020). Ciò include la produzione di testi multimodali come libri illustrati, poster e narrazione in formati fisici e digitali. Come il teatro, l'arte aiuta gli studenti a visualizzare il linguaggio, supportando così in modo vitale i processi cognitivi di acquisizione del linguaggio, in particolare per i giovani studenti. I fautori di approcci legati all'arte evidenziano anche i benefici interculturali dell'opera d'arte con studenti culturalmente e linguisticamente diversi, fornendo “opportunità di sviluppare le loro voci; accrescere la consapevolezza multiculturale; essere orgoglioso del patrimonio; e riconoscere il loro ruolo, rispondere e partecipare al mondo in generale” (New York State Education Department, 2010, p. 3).

Un approccio che utilizza le espressioni culturali dovrebbe quindi:

- sfruttare il potenziale delle forme d'arte visive, letterarie, teatrali e di altro tipo per supportare l'apprendimento delle lingue degli studenti,
- attingere alle forme d'arte sia come materiale didattico sia come approcci creativi, incentrati sullo studente,
- utilizzare varie espressioni culturali che rappresentano diverse prospettive culturali che sono rappresentate nell'ambiente di apprendimento e nella società in generale

Utilizzo di metodi di apprendimento non formali e lavoro di gruppo

I metodi di apprendimento non formali si distinguono dai metodi di apprendimento casuali e informali, che non sono intenzionali e/o non istituzionalizzati. L'apprendimento non formale avviene in “... un modo pianificato ma altamente adattabile in istituzioni, organizzazioni e situazioni al di fuori delle sfere dell'educazione formale o informale. Condivide la caratteristica di essere mediato con l'educazione formale, ma la motivazione per l'apprendimento può essere del tutto intrinseca allo studente” (Eshach, 2007, p. 173). I metodi di apprendimento non formali sono in genere basati sulla motivazione intrinseca da parte degli studenti, sono solitamente volontari (al contrario di un ambiente scolastico), non sono valutati, sono generalmente guidati da facilitatori dell'apprendimento professionali (come i formatori giovanili) o da volontari (come i leader giovanili) e in genere non sono sequenziali. Possono influenzare i domini cognitivi e affettivi degli studenti, generando sentimenti di meraviglia, entusiasmo e desiderio di apprendere e sperimentare cose nuove. Alcuni esempi di situazioni di apprendimento non formale sono centri scientifici, musei, biblioteche, giardini botanici, zoo, planetari, siti industriali e istituzioni non governative che lavorano con i diritti dei bambini o le questioni ambientali. È importante considerare la relazione tra il curriculum e le attività scolastiche e l'apprendimento non formale, visitare in anticipo l'istituzione non formale, informare gli studenti e chiedere informazioni sulle loro aspettative, fornire loro alcuni compiti da svolgere durante la visita, informare i genitori e incoraggiarli a partecipare e considerare come le attività possono essere seguite a casa (Eshach, 2007). Il progetto Open Eye si avvarrà di due membri del consorzio, vale a dire il Museo di arte infantile greca (Atene) e il Museo di Storia Naturale del Mediterraneo (Provincia di Livorno), entrambi fornitori di educazione non formale, per testare la metodologia del progetto in situazioni di apprendimento non formale.

I metodi di apprendimento non formali dovrebbero quindi:

- attingere alla motivazione intrinseca degli studenti

- focalizzarsi su obiettivi chiaramente definiti
- essere pianificati attraverso la collaborazione con gli studenti e i loro genitori
- essere collegati al curriculum della scuola e seguiti a casa

Adottare un approccio inclusivo per le parti interessate

Un approccio inclusivo significa che tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background, beneficino di approcci educativi incentrati sulla diversità, la competenza interculturale e il multilinguismo. Inoltre, l'analisi dei bisogni ha evidenziato in particolare il coinvolgimento delle famiglie/tutori degli studenti. Le famiglie/tutori degli studenti dovrebbero essere coinvolti attivamente non solo perché aiutano a rafforzare i legami tra gli studenti e i contesti educativi, ma anche perché le loro varie risorse culturali possono arricchire la comunità scolastica. La ricerca sul coinvolgimento dei genitori nelle scuole mostra che i partenariati attivi tra scuole e genitori possono avere un'influenza decisiva sulla motivazione, sul benessere e sui risultati scolastici degli studenti (Oostdam & Hooge, 2013). Spetta in primo luogo agli educatori facilitare questa partnership e garantire che le barriere comunicative siano allentate, ad esempio attraverso il supporto di insegnanti bilingue. I risultati sui genitori con background M/R indicano che il loro coinvolgimento nella scolarizzazione dei bambini è spesso elevato, ma mancano opportunità e arene per impegnarsi con gli insegnanti e la comunità scolastica in generale (Schneider & Arnot, 2018). Nelle comunità di genitori altamente culturalmente diverse è importante sottolineare l'impegno condiviso per la progressione educativa degli studenti come area di interesse comune.

Un approccio inclusivo nei confronti delle parti interessate dovrebbe quindi:

- coinvolgere tutti gli studenti e i genitori/tutori provenienti da contesti M/R, nazionali e di altro tipo
- basarsi su una comunicazione attiva tra le parti interessate, in particolare insegnanti, studenti e le loro famiglie/tutori al fine di stabilire una fiducia reciproca e un impegno comune nel progresso educativo degli studenti
- tenere conto del fatto che possono esistere barriere alla comunicazione e trovare modi per affrontarle
- cercare opportunità per coinvolgere le parti interessate, ad esempio famiglie/tutori, in diverse attività nelle attività educative formali e informali

Parte 2: esempi pratici

L'approccio centrato sullo studente

Esempio di attività 1: La valigia linguistica

Questa attività è una tecnica di narrazione ampiamente utilizzata per coinvolgere gli studenti e lavorare con il vocabolario di base nelle scuole primarie e negli asili nido in Norvegia. Il formatore mette un libro con una storia insieme a oggetti che si riferiscono alla storia in una borsa o in una valigia. Invece di limitarsi a leggere la storia, l'insegnante introduce prima le caratteristiche principali della storia, ad esempio i personaggi principali, i luoghi e gli oggetti che giocano un ruolo importante, così come le parole importanti che è improbabile che gli studenti conoscano.

Gli oggetti aiutano gli studenti a visualizzare la storia e creano interesse e aspettative su ciò che accadrà. Inoltre, supportano lo sviluppo del linguaggio creando collegamenti concreti tra parole e oggetti fisici. Idealmente, l'attività dovrebbe essere svolta con gruppi di non più di cinque bambini, in modo che tutti abbiano l'opportunità di utilizzare gli oggetti, porre domande e partecipare attivamente. Una sequenza tipica potrebbe seguire questi passaggi:

- Mostra agli studenti la copertina del libro. Di cosa potrebbe trattarsi questa storia?
- Presentare il personaggio principale/gli oggetti importanti
- Descrivere il punto principale o il problema della storia
- Raccontare la trama principale utilizzando gli oggetti
- Descrivere parti del libro in base alle immagini in esso
- Il coinvolgimento degli studenti è fondamentale: consentire agli studenti di porre domande, commenti, parlare sulle associazioni che ottengono, sui ricordi, ecc.
- Incoraggiare gli studenti a ricreare la storia usando gli oggetti (per esempio in una lezione successiva)
- Utili attività di follow-up potrebbero essere creare disegni basati sulla storia e drammatizzare episodi importanti



Illustrazione: una valigia linguistica per un Libro norvegese per bambini (da: utdanningnytt.no)

Esempio di attività 2: Utilizzo di canzoni

Le canzoni possono essere uno strumento particolarmente efficace per praticare la lingua di base e per l'integrazione sociale. Gli studenti più giovani troveranno spesso le canzoni motivanti per le sue caratteristiche ritmiche, i testi coinvolgenti e soprattutto perché il canto è un'attività collaborativa.

Le canzoni per bambini spesso contengono ripetizioni di parole e strutture linguistiche di base all'interno di un contesto significativo, nonché un'enfasi speciale sul ritmo di parole e frasi. Di solito, il tempo del discorso è più lento anche durante il canto. Queste cose supportano l'acquisizione della lingua sia in termini di apprendimento del vocabolario, grammatica e pronuncia. Allo stesso tempo, nelle attività di canto o canto, i bambini sono creativi insieme, stimolando la coesione sociale. A causa di questo aspetto creativo e collaborativo, il canto sposta l'attenzione dalle differenze nella competenza linguistica, coinvolgendo gli studenti a contribuire in un ambiente sicuro. È facile trovare canzoni e registrazioni per bambini in molte lingue diverse. Gli studenti e i genitori potrebbero anche essere coinvolti nella raccolta di canzoni che conoscono nelle lingue madri e che potrebbero essere imparate insieme e discusse in classe.

Esempio di attività 3: Trova qualcuno che...

"Trova qualcuno che" è un'attività di intervista in cui gli studenti intervistano e raccolgono risposte dai loro coetanei su domande quotidiane come quelle di seguito. L'obiettivo è trovare qualcuno nella classe per ciascuna delle domande. L'attività si concentra sulle abilità orali, consentendo agli studenti di praticare frasi quotidiane in un ambiente sicuro. Spesso è utile esaminare in anticipo le domande con gli studenti, per chiarire eventuali incertezze o problemi linguistici. Un focus sulla diversità linguistica potrebbe essere aggiunto includendo domande sulle abilità linguistiche. Ecco un esempio di volantino per l'attività:

Trova qualcuno che...

ha un animale domestico	ha un fratello o una sorella	è stat o all'estero	ama i giochi da tavolo
parla divers e lingue	ama i film	ama disegnare	suona uno strumento
ha un secondo nome	è nato a gennaio	ama nuotare	ha stato a una partita di calcio L'

utilizzo di una metodologia di ricerca azione per implementare una o più delle attività di cui sopra significa che gli educatori leggono l'approccio all'apprendimento centrato sullo studente, pianificano le azioni (basate sulle attività di esempio fornite), le realizzano nella pratica, descrivere, riflettere e

valutare come sono andate, prima di ripeterle o con gli stessi partecipanti o con nuovi partecipanti. Se possibile, nel processo dovrebbero essere coinvolti vari soggetti interessati, come i genitori.

Un approccio multilingue

Esempio di attività 1: saluti da tutto il mondo

Esempi visivi delle lingue rappresentate in una classe o scuola segnalano l'atteggiamento inclusivo della scuola nei confronti della diversità linguistica in modo semplice ma efficace. A tal fine, agli studenti potrebbe essere chiesto di progettare fumetti con saluti nelle loro lingue e dialetti nativi. Dovrebbero essere inclusi i saluti in inglese e in altre lingue straniere che potrebbero imparare a scuola. Potrebbe essere aggiunta una piccola etichetta con il nome della lingua, così come una nota di pronuncia dove necessario.

I prodotti finiti potrebbero essere utilizzati come base per una discussione sulla diversità delle lingue rappresentate nella classe, un confronto dei sistemi di scrittura utilizzati nelle lingue e un semplice esercizio di pronuncia in cui ogni studente pronuncia il proprio saluto e il resto della classe lo ripete. Ciò consente ad ogni studente di porsi come un esperto della propria lingua, e aumenta la consapevolezza delle caratteristiche distintive legate alla pronuncia e all'intonazione. Gli studenti possono decorare i fumetti, ad esempio includendo una bandiera del paese, un simbolo nazionale, un personaggio famoso del paese o un individuo che indossa abiti tradizionali. Gli studenti potrebbero anche creare altre forme, ad esempio modellandolo in un oggetto che associano al paese (ad esempio un gelato per l'Italia o un'alce per la Norvegia).

I prodotti finiti possono essere esposti, ad esempio, all'ingresso della scuola o in classe.



Esempio di attività 2: Creazione di un albero linguistico familiare

La lingua(e) e il(i) dialetto(i) che usiamo costituiscono una parte importante di ciò che siamo – da dove viene la nostra famiglia, dove viviamo e abbiamo vissuto. Il modello dell'albero genealogico potrebbe essere utilizzato come base per un'attività che invita gli studenti a raccogliere informazioni e visualizzare la storia linguistica della loro famiglia.

Questo esercizio incoraggia gli studenti a coinvolgere i loro genitori e nonni, creando un legame diretto tra la materia scolastica e l'ambiente domestico degli studenti. Come sottolinea Schader (2013, p. 123), un potenziale risultato di questo progetto è l'intuizione che il movimento e la migrazione sono una parte normale della storia di una famiglia anche per le famiglie che si definiscono “locali” all'interno del distretto scolastico.

L'albero delle lingue potrebbe includere il nome completo, la lingua madre/il dialetto e il luogo di origine di ciascun membro della famiglia fino al livello dei nonni. Per gli studenti più grandi, il progetto potrebbe essere esteso per includere ulteriori rami, inclusi bisnonni, zie, zii e cugini. Un modello per un albero genealogico come quello sotto potrebbe essere mostrato e adattato dagli studenti per creare disegni individuali.



Esempio di attività 3: Testi di identità

Il “testo di identità” è un termine ampio per un testo multimodale presentato in vari formati, come poster fisici o presentazioni digitali, ad esempio come storia digitale o registrazione video. L'attività è stata sviluppata da Jim Cummins e altri colleghi in Canada con l'obiettivo di integrare la pratica dell'alfabetizzazione, l'attivazione delle risorse multilingue degli studenti e l'“affermazione dell'identità” (Cummins et al., 2015). L'attenzione sullo sviluppo della fiducia degli studenti nella loro identità multilingue e multiculturale si basa sull'osservazione che gli studenti provenienti da “comunità emarginate” tendono ad avere scarsi risultati a scuola. Si sostiene che, sfidando gli studenti a impegnarsi con le loro identità ibride e visualizzandole nell'edificio scolastico, i testi sull'identità possono aiutare a promuovere la comprensione e il rispetto della diversità all'interno della comunità scolastica in particolare e della società in generale.

I testi di identità possono riguardare molti argomenti diversi, ma gli ingredienti chiave sono:

- concentrarsi sulle esperienze multilingue/multiculturali dello studente
- testo in più lingue (ad es. inglese e lingua madre degli studenti)
- espressioni multimodali

Oltre alla dimensione sociale dell'attività, i testi di identità sono un quadro utile per coinvolgere il variegato repertorio linguistico degli studenti. Mettere insieme un testo personale in più lingue mette in luce l'eguale valore di queste lingue come modalità espressive. I testi multilingue possono anche essere un buon punto di partenza per compiti di sensibilizzazione linguistica, confrontando e contrastando le caratteristiche delle lingue coinvolte.

L'obiettivo principale non è esercitare le abilità di traduzione o garantire che i testi siano completamente privi di errori. Piuttosto, l'obiettivo è rendere visibile il multilinguismo in classe ea scuola, prevenire la formazione di stereotipi negativi sui bambini di lingua minoritaria e consentire a questi bambini di costruire identità forti e di impegnarsi accademicamente.

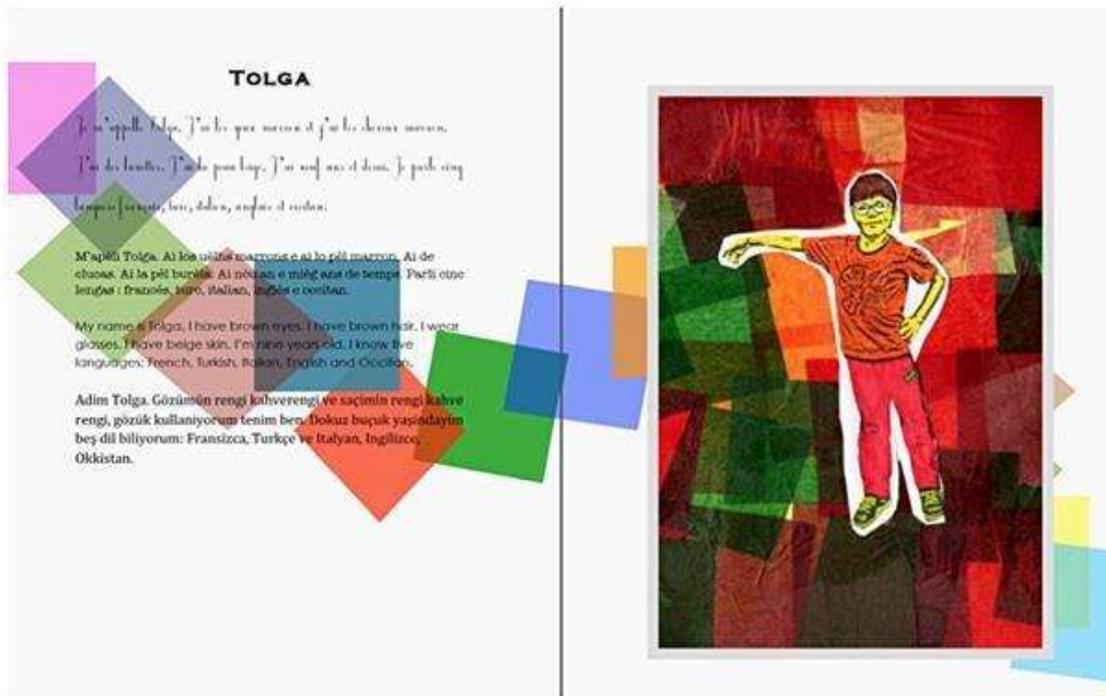


Figura 1. Da: Prasad (2016)

La figura sopra mostra una pagina di un libro di testi di identità creati dagli studenti di una scuola a Montpellier, in Francia. Ogni pagina presenta un breve testo sullo studente insieme a un'illustrazione. Oltre al francese, agli studenti è stato chiesto di scrivere il testo descrittivo nel dialetto occitano, inglese e nella loro (altra) lingua madre, nel caso di questo studente, il turco.

Utilizzare una metodologia di ricerca azione per implementare una o più delle attività di cui sopra significa che gli educatori leggono su un approccio multilingue all'apprendimento, pianificano le azioni (basate sulle attività di esempio fornite), le realizzano nella pratica, descrivono, riflettono e valutano come sono andate, prima di rifarle o con gli stessi partecipanti o nuovi partecipanti. Se possibile, nel processo dovrebbero essere coinvolti vari soggetti interessati, come i genitori.

Focus speciale sulle espressioni culturali

Attività di esempio 1: Lavorare con i libri illustrati

Studi condotti in Norvegia, Regno Unito e Stati Uniti mostrano che i personaggi provenienti da minoranze sono sottorappresentati nella letteratura per bambini (Heggernes, 2020). Tuttavia, come ha sottolineato Heggernes, è importante che i bambini incontrino personaggi di finzione con cui possono relazionarsi e che "guardano, pensano e vivono come loro". Questa connessione può aiutare a rafforzare l'interesse e la motivazione degli studenti a lavorare con il testo. Allo stesso tempo, uno dei principi fondamentali dell'uso della letteratura nell'educazione interculturale è l'opportunità che le storie offrono per incontrare diverse esperienze personali, prospettive, atteggiamenti e mentalità. Incontri così diversi possono aiutare a favorire l'empatia e la capacità di adottare punti di vista diversi.

I libri illustrati sono particolarmente utili per stimolare l'apprendimento delle lingue tra gli alunni più giovani perché le illustrazioni forniscono un'impalcatura per i lettori e perché il testo è spesso breve e linguisticamente semplice. Una delle sfide affrontate dai lettori in difficoltà è la capacità di visualizzare le parole e la sensazione di essere sopraffatti dalla quantità di parole sulla pagina.

Attività di esempio:

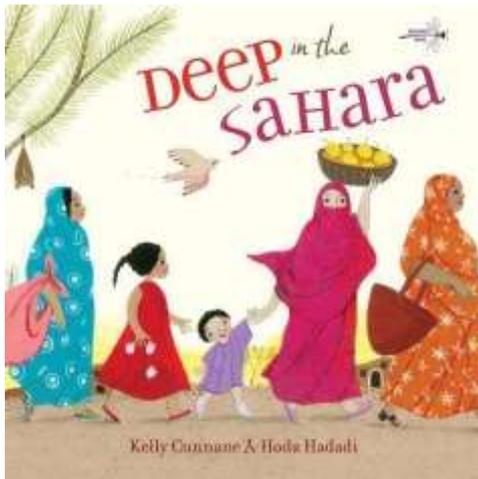
Oltre al lavoro relativo alla lingua, l'obiettivo principale dovrebbe essere che gli studenti riflettano sul contenuto della storia e mettano parole ai loro pensieri, domande ed esperienze. La lettura dovrebbe quindi essere accompagnata o seguita da domande sui testi e sui disegni che permettano loro di parlare del significato della trama, delle motivazioni e dei sentimenti dei personaggi, nonché delle proprie esperienze, ad esempio domande come:

- quali paesi/luoghi sono descritti nella storia? cosa li rende simili/diversi dai luoghi in cui gli studenti hanno vissuto?
- in che modo i personaggi principali sono simili e diversi da loro stessi in termini di abbigliamento, abitudini, tradizioni?
- quali scelte fanno i personaggi principali e perché?
- gli studenti si sono trovati in una situazione simile?
- cosa farebbero gli studenti nella stessa situazione?
- cosa possono imparare i lettori dalla storia?

Alcuni libri illustrati rilevanti per la fascia d'età OpenEYE, provenienti da diversi contesti culturali:

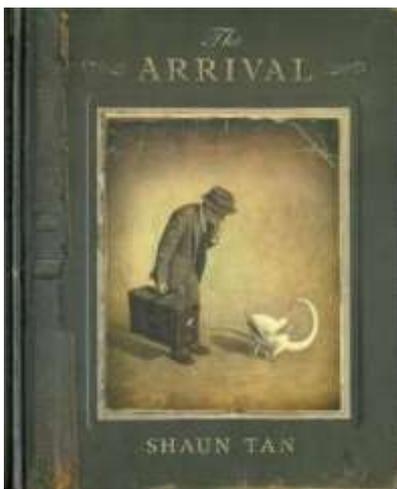
Deep in the sahara (Cunnane e Hadadi, 2020)

Il libro parla di Lalla, una ragazza della Mauritania che apprende il significato del tradizionale scialle, malafa, che le donne della sua società indossano e che simboleggia la tradizione, la femminilità e la fede



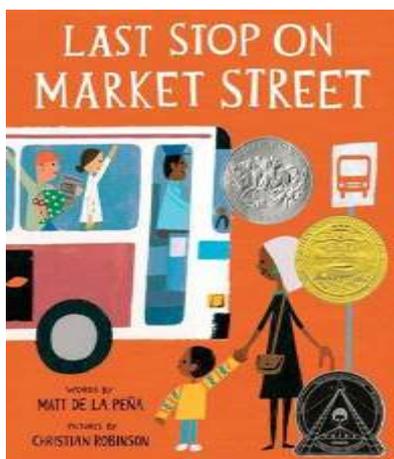
The Arrival (Tan, 2006)

Il pluripremiato illustratore australiano Shaun Tan ha pubblicato diversi libri illustrati coinvolgenti per giovani lettori e adulti. *The Arrival* è un libro illustrato senza parole che segue un giovane che emigra in un altro paese, lasciando la moglie e il figlio. Le illustrazioni non specificano quali paesi sono coinvolti e il lettore gioca un ruolo importante nella creazione della storia.



Last stop on Market Street (De La Pena & Robinson, 2015)

Un libro vincitore di un premio Newbery dagli Stati Uniti che segue un ragazzino, CJ, mentre viaggia con sua nonna attraverso New York chiedendosi perché le cose siano come sono.



Attività di esempio 2: Esprimere visivamente valori culturali

Questa attività chiede agli studenti di creare rappresentazioni visive dei valori culturali. Agli studenti viene chiesto di pensare individualmente a quelli che considerano tre dei valori culturali più importanti per loro. Ad esempio, una concezione comune di un valore culturale in Norvegia tra i giovani studenti sarebbe "libertà", "equità" o "democrazia".

Quindi formano microgruppi di 3-4 in cui condividono i loro tre valori e spiegano perché pensano che questi siano valori culturali per quella che definiscono la loro cultura. Sono d'accordo su due valori culturali per microgruppo che vogliono presentare al resto dei loro coetanei. Vengono distribuiti fogli A3, con pastelli, pennarelli, matite ecc. Usano il disegno per illustrare i valori selezionati.

Una persona di ogni microgruppo presenta i valori culturali per il resto dei coetanei prima facendo loro indovinare i valori dopo aver visto i disegni, quindi indicando se le ipotesi sono corrette o meno. Se indovinare non aiuta, le risposte vengono rivelate e poi il prossimo microgruppo si presenta.

Infine, tutti i disegni vengono affissi sui muri e gli studenti possono passeggiare e dare un'occhiata più da vicino.

Attività di esempio 3: Esplorare siti del patrimonio culturale

L'obiettivo di questa attività è introdurre gli studenti rifugiati alla cultura e alla storia del paese ospitante. Il patrimonio culturale include luoghi, oggetti, pratiche di importanza culturale, edifici, strutture industriali, tecnologia, paesaggio, musica, credenze religiose, spettacoli e sopravvivenza sociale, tra gli altri.

Gli educatori hanno una vasta gamma di attività che possono organizzare a beneficio degli studenti. Gite a musei, siti storici e partecipazione a feste sono alcuni degli accordi che motivano l'apprendimento delle lingue. Un modo per esplorare i siti del patrimonio è discutere e confrontare le funzione storica e significato culturale dei diversi siti nel paese di insegnamento e nei paesi di origine degli studenti. Le domande pertinenti potrebbero includere:

- Perché è stato creato l'edificio/statua/punto di riferimento ecc., quando e come?
- Di cosa è fatto? Cos'ha di speciale l'architettura?
- Cosa significano oggi per le persone di quel paese/area culturale?
- Con quali siti che conosci potresti confrontarli?

Alcuni esempi rilevanti dai paesi partner di OpenEYE potrebbero essere:



The Parthenon in Athens, Greece



Heddal Stave Church, Norway



The cathedral and leaning tower in Pisa, Italy



Predjama Castle, Slovenia

Utilizzare una metodologia di Action Research per implementare una o più delle attività di cui sopra significa che gli educatori leggono sulle espressioni culturali e sull'apprendimento, pianificano le azioni (basate sulle attività di esempio fornite), le realizzano nella pratica, descrivono, riflettono e valutano come sono andati, prima di ripeterli o con gli stessi partecipanti o con nuovi partecipanti. Se possibile, nel processo dovrebbero essere coinvolti vari soggetti interessati, come i genitori.

Metodi di apprendimento non formali

Esempio di attività 1: "Prendersi cura attraverso l'arte" - un laboratorio del Museo dell'arte dei bambini (tenuto nei campi profughi 2016-2017).

Il programma educativo "Prendersi cura attraverso l'arte" del Museo dell'Arte dei Bambini Greci ha previsto un processo di apprendimento basato sull'esperienza personale, che mira a una comprensione più profonda del significato complesso della cura e tenta di illustrare come può essere espresso, non semplicemente attraverso azioni, ma essenzialmente in forme più collettive di impegno.

In particolare, nei laboratori artistici organizzati nei campi profughi dal Museum of Greek Children's Art, il conduttore del laboratorio ha diviso i bambini in due squadre, che in alcuni casi includevano bambini della stessa etnia e in altri bambini di diverse etnie e gruppi di età.

Ai bambini è stato chiesto di disegnare su carta il contorno della testa dell'altro; poi al bambino che ha creato il contorno è stata data la possibilità di completare il ritratto da solo, o di lavorarci in squadra insieme al bambino che ha fatto da modello. L'idea principale di questo laboratorio è stata quella di promuovere il lavoro di squadra e collaborazione, interazione e comunicazione tra i bambini con l'ausilio dell'arte, nonostante le barriere linguistiche. Allo stesso tempo, l'attento esame delle caratteristiche facciali degli altri membri del team e del

la rappresentazione del proprio come visto attraverso gli occhi degli altri, ha aiutato i bambini a identificare le loro differenze e somiglianze e, quindi, ha facilitato il processo di riconoscersi l'un l'altro come membri della stessa squadra e accettare le loro particolari personalità. Inoltre, la fiducia in se stessi di questi bambini e l'importanza del loro far parte

di una squadra è stata rafforzata anche dal fatto che avevano creato una vera e propria opera d'arte, il proprio ritratto.



La fase successiva del progetto artistico prevedeva la creazione di un ambiente per questi ritratti. I bambini più piccoli hanno lavorato individualmente, mentre i ragazzi hanno lavorato insieme in gruppo e i ritratti sono stati collocati in una composizione su larga scala su uno sfondo creato dall'intero gruppo. Il concetto di habitat, in altre parole il luogo in cui si vive e si prospera, è piuttosto sfuggente per un rifugiato, soprattutto un bambino. In questa particolare fase ai bambini è stata data la possibilità di scegliere, dove volevano collocarsi. Quindi, potrebbero dichiarare da dove vengono o dove sognano di arrivare; hanno avuto la possibilità di esprimere semplicemente i loro sentimenti usando linee e modelli semplici. In ogni caso, ai bambini vincolati dai limiti della realtà della loro vita quotidiana è stata data la libertà di esprimersi e di sognare. Durante il laboratorio, i bambini, che hanno capito cosa dovevano fare, hanno iniziato a lavorare per primi, mentre gli altri li hanno seguiti per imitazione. In parecchi casi, infatti, un passante casuale non sarebbe stato in grado di discernere che i gruppi erano costituiti da bambini, che non parlavano tutti la stessa lingua; di fronte alla sfida di portare a termine un progetto comune i bambini sono stati costretti a superare la barriera linguistica e a trovare altri modi per comunicare e aiutarsi a vicenda. Tuttavia, la presenza di un interprete ha effettivamente facilitato l'intero processo, soprattutto dando le istruzioni iniziali, nonché creando un ambiente piacevole, confortevole e sicuro in cui i bambini possano lavorare.

Come valutazione finale dei laboratori "Caring through art" che sono stati realizzati con i bambini rifugiati, si potrebbe dire che hanno offerto a questi bambini la possibilità di lavorare in un ambiente adatto alla loro età, la possibilità di essere bambini ancora una volta. Hanno fornito una piacevole pausa, un'esperienza piacevole, un piccolo rifugio dalla loro dura realtà. Inoltre, con il progredire delle sessioni di lavoro, le relazioni tra i compagni di squadra si sono evolute, i bambini si sono avvicinati gli uni agli altri e hanno potuto liberarsi dalle proprie inibizioni, rilassarsi ed esprimersi liberamente. Infine, individui di varie età ed etnie hanno potuto incontrarsi senza sforzo, anche se in piccoli numeri, per condividere una piacevole esperienza e diventare membri di un gruppo, il cui obiettivo comune è semplicemente quello di creare arte.

Esempi dai workshops



Evaggelou Nikoleta (12)



Keramari Sofia (11)



Flaka Katerina (11)

Esempio di attività 2: Peer Education al Museo di Storia Naturale del Mediterraneo di Livorno

Il Museo di Storia Naturale di Livorno utilizza da diversi anni con successo tecniche di insegnamento tra pari, che si sono rivelate efficaci sia con i giovani studenti che con i migranti.

Nelle scuole, il museo forma un selezionato gruppo di studenti già nella scuola media (11-14 anni) per aiutare e sostenere i coetanei durante laboratori o attività di gruppo organizzate per gli alunni più piccoli (5-10 anni) da educatori o facilitatori.

Il museo utilizza anche l'educazione tra pari con i rifugiati adulti: nel 2017, nell'ambito del progetto HETYA, è stata organizzata una visita guidata speciale del museo: un gruppo di migranti/rifugiati è stato formato per guidare i visitatori (studenti delle scuole superiori locali) attraverso il museo, attraverso reperti selezionati per raccontare la propria cultura e la propria esperienza nel confrontarsi con la cultura europea e italiana.

Questo sistema di trasmissione della conoscenza ha diversi vantaggi. Migliora l'autostima dei coetanei, li mette alla prova, migliora le loro capacità interpersonali e comunicative. Gli studenti ottengono il concetto più facilmente, in un ambiente di lavoro in cui si sentono a proprio agio, senza voti o giudizi, sviluppando anche competenze e risorse. Consente inoltre di affrontare argomenti e temi (come l'amicizia, l'amore, la diversità) che sono difficili da discutere con gli adulti, in particolare in un contesto di migranti/rifugiati dove le differenze culturali potrebbero creare barriere tra studente e insegnante. Inoltre, la peer education, proprio perché promuove il rispetto reciproco, la fiducia e la cooperazione tra pari, è da considerarsi anche un sistema di prevenzione contro fenomeni negativi, come il bullismo o la discriminazione.

Esempio di attività 3: Utilizzare le biblioteche locali

Gli studi dimostrano che leggere per piacere in contesti non formali migliora lo sviluppo cognitivo dei giovani studenti, il vocabolario e le abilità matematiche ha un effetto maggiore sui risultati degli studenti rispetto al background educativo dei loro genitori (Sullivan & Brown, 2015).

Le biblioteche sono uno di questi luoghi in cui sono stati condotti progetti di successo per studenti con background di rifugiati. Hanno il vantaggio particolare di includere una varietà di

letteratura a diversi livelli con un focus su argomenti multilingue e multiculturali.

Le biblioteche sono spesso spazi di apprendimento flessibili, che invitano all'interazione sociale e materiale didattico vario in varie lingue. È importante che vengano utilizzate collaborazioni longitudinali tra le biblioteche locali per promuovere l'istruzione non formale tra gli studenti. Le parti interessate come presidi scolastici, capi di dipartimento, musei o altre istituzioni in cui i bambini appena arrivati ricevono un'istruzione non formale, possono stabilire partenariati formali a lungo termine con le biblioteche locali

Tali collaborazioni dovrebbero:

- Coinvolgere gli insegnanti dello studente, in modo che l'educazione non formale diventi parte integrante dell'educazione formale. Ad esempio, la letteratura utilizzata nell'educazione formale può talvolta essere integrata in quella non formale, dove l'attenzione si sposta verso la lettura per piacere.
- Coinvolgere i genitori informandoli della partnership e invitandoli a volte ad essere presenti in biblioteca insieme ai propri figli (magari soprattutto all'inizio della partnership).
- Attirare gli interessi degli studenti per generi specifici.
- Attivare la lingua precedente e il background culturale degli studenti, ad esempio leggendo libri nella loro lingua madre e libri scritti da autori che - e sui contesti con cui - hanno familiarità.

Utilizzare una metodologia di ricerca azione per implementare una o più delle attività di cui sopra significa che gli educatori leggono sui modi di apprendimento non formali, pianificano le azioni (basate sulle attività di esempio fornite), le realizzano nella pratica, descrivono, riflettono e valutano come sono andate, prima di rifarle o con gli stessi partecipanti o con nuovi partecipanti. Se possibile, i vari soggetti interessati, come i genitori, dovrebbero essere coinvolti nel processo.

Un approccio inclusivo

Coinvolgere genitori e tutori

La responsabilità di coinvolgere i genitori/tutori spetta alla scuola come attore professionale in questa partnership. La ricerca sul coinvolgimento genitore/tutore evidenzia innanzitutto gli effetti positivi di una buona comunicazione tra genitori e scuola in contesti educativi culturalmente diversi (Drugli & Nordal, 2016). La forma di comunicazione non è così importante, ma è fondamentale che ci sia una buona comunicazione, in particolare per i genitori dei bambini appena arrivati.

La comunicazione di solito consiste in una combinazione di serate con i genitori, incontri con i singoli genitori/tutori, condivisione di informazioni in piattaforme di apprendimento digitale, e-mail, telefonate e, in alcuni casi, visite a domicilio. È importante che la comunicazione sia bidirezionale e che i genitori/tutori abbiano l'opportunità di esprimere regolarmente le proprie esperienze, domande e preoccupazioni.

I dirigenti scolastici e gli insegnanti dovrebbero avere strategie chiaramente definite per comunicare con i genitori/tutori, e la comunicazione dovrebbe per quanto possibile assumere

una forma positiva, evidenziando episodi positivi che coinvolgono lo studente. Ciò renderà anche più facile affrontare le sfide se e quando si presentano (Drugli & Nordal, 2016).

Esempio: Il bazar culinario (IC Geoss)

Il centro educativo Geoss in collaborazione con la scuola elementare Litija ha organizzato un bazar culinario internazionale nei locali della scuola elementare nel febbraio 2020. L'obiettivo principale dell'evento era incoraggiare la creazione di reti di genitori immigrati tra loro e anche con altre persone della comunità locale e per motivarli a partecipare alle prossime attività dei progetti a loro rivolti.

Al bazar culinario i genitori hanno presentato piatti tradizionali di 9 paesi, da dove provengono gli alunni della scuola primaria Litija: Slovenia, Bosnia ed Erzegovina, Serbia, Polonia, Macedonia del Nord, Kosovo, Russia, Yemen e Repubblica Dominicana. I genitori, soprattutto le mamme, preparavano ciascuno due piatti tipici del proprio paese. Oltre ai piatti hanno decorato le tavole con oggetti tipici dei loro paesi e hanno preparato le ricette stampate dei piatti presentati. Gli alunni hanno preparato bandiere e manifesti di ogni paese che sono stati anche esposti ai tavoli. Anche la musica di questi paesi è stata suonata nella sala. L'evento si è svolto durante le ore di conversazione con gli insegnanti, quindi c'erano molti visitatori, non solo i genitori degli alunni e gli insegnanti della scuola, ma anche gli abitanti locali. L'evento è stato un successo da parte dei genitori partecipanti che erano orgogliosi di poter presentare il loro paese e anche da parte dei visitatori della comunità locale e abbiamo in programma di organizzare di nuovo un evento simile.

Utilizzare una metodologia di ricerca azione per implementare una o più delle attività di cui sopra significa che gli educatori leggono su un approccio inclusivo all'apprendimento, pianificano le azioni (basate sulle attività di esempio fornite), le realizzano nella pratica, descrivono, riflettono e valutano come sono andate, prima di ripeterle o con gli stessi partecipanti o con nuovi partecipanti. Se possibile, nel processo dovrebbero essere coinvolti vari soggetti interessati, come i genitori.



Bibliografia

- Bland, J. (2020). Using Literature for Intercultural Learning in English Language Education. In M. Dypedahl & RE Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (pp. 69-89). Cappelen Damm Akademisk.
- Burner, T., Carlsen, C. & Kverndokken, K. (Eds.). (2019). *101 Ways to Work with Communicative Skills - Theoretical and Practical Approaches in the English Classroom*. Fagbokforlaget.
- Burner, T., & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. *I: Kvalitet og kreativitet i klasserommet - ulike perspektiver på undervisning* (pp. 193-208). Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. & Burner, T. (2019). Communicative Skills in Multilingual Classrooms. In T. Burner, C. Carlsen & K. Kverndokken, *101 Ways to Work with Communicative Skills - Theoretical and Practical Approaches in the English Classroom* (pp. 85-98). Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. (2020). Multilingualism and Intercultural Competence. In M. Dypedahl & RE Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (p. 41-57). Cappelen Damm Akademisk.
- Carr, W., and S. Kemmis. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Falmer Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, MK (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581.
- Dewey, J. (1916/2011). *Democracy and Education*. Simon & Brown.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Touchstone/Simon & Schuster.
- Drugli, MB & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. Udir.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dypedahl, M. & Lund, RE (2020). *Teaching and Learning English Interculturally*. Cappelen Damm Akademisk.

- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology* 16(2), 171-190.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Pelgrave Macmillan.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1), 1-18.
- Heggernes, SL (2020). Using Picturebooks for Intercultural Learning. In M. Dypedahl and R. E. Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (p. 112-129). Cappelen Damm Akademisk.
- Korthagen, F. (1985). Reflective Teaching and Pre-Service Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education* 36(5), 11–15.
- New York State Education Department. (2010). Art as a Tool for Teachers of English Language Learners.
https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/nbm3/art_tool.pdf
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013). Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships Between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337-351.
- Prasad, GL (2015). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), p. 497-514.
- Rimmereide, HE (2020). Multimodal texts in the English classroom. In C. Carlsen, M. Dypedahl & S. Hoem Iversen (Eds.), *Teaching and Learning English* (pp. 191-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Schader, B. (2013). *Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge*. Orell Füssli Verlag.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991.
- Villanueva, MC (2020). Using Film for Intercultural Learning. In M. Dypedahl & RE Lund (Eds.), *Teaching and Learning English Interculturally* (pp. 90-111). Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, LS (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wagner, BJ Understanding Drama-Based Education. In G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama* (pp. 3-18). Ablex Publishing.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*. Kogan Page

