

**L'ACCOGLIENZA
DEGLI ALLIEVI
STRANIERI
NELLE CLASSI
ITALIANE**

1. ARRIVA UN NUOVO ALUNNO...

La maggior parte dei ragazzi stranieri entra nella scuola poco tempo dopo il loro arrivo dal Paese d'origine. Proprio perché avviene subito dopo il viaggio di migrazione – e le fratture affettive che esso comporta – l'inserimento scolastico si colora per tutti di paure, ansie, attese e aspettative.

L'accoglienza del nuovo alunno è dunque un momento cruciale, che segna profondamente la storia scolastica e personale e rappresenta l'inizio del percorso di integrazione e di inclusione nel Paese di immigrazione. L'inserimento di un ragazzo che viene da lontano è un evento importante anche per la classe, perché si rivedono gli equilibri e le relazioni, cambiano i bisogni linguistici e si devono intensificare le attenzioni didattiche.

Come accogliere in maniera positiva nella scuola di tutti, prestando attenzione ai bisogni linguistici e didattici, ma anche alle emozioni e alla storia di ciascuno? La normativa in materia di inserimento degli alunni stranieri indica i principi e le linee/guida, ma lascia grande autonomia agli istituti scolastici rispetto alla loro traduzione in modalità organizzative, dispositivi e risorse. E in questi anni le scuole più coinvolte dal fenomeno e più attente all'accoglienza, hanno sperimentato forme organizzative, modalità di lavoro e strumenti, sia a livello di istituto, che di singola classe. In particolare sugli aspetti:

- amministrativo-burocratici
- comunicativi
- relazionali
- pedagogici e didattici
- organizzativi
- di scambio e confronto interculturale.

Ripercorriamo insieme le tappe dell'accoglienza del nuovo alunno e della sua famiglia, proponendo un percorso di inserimento/tipo.

1.1 Le tappe dell'accoglienza: un esempio

L'iscrizione La famiglia dell'alunno straniero viene accolta in segreteria dall'operatore amministrativo che è stato delegato a questo compito. Questi valuta la possibilità di comunicazione in italiano e, nel caso di non conoscenza dell'italiano da parte dei genitori, può prendere contatto con un mediatore linguistico-culturale. Fissa un appuntamento con la famiglia (e l'eventuale mediatore) nei giorni immediatamente successivi.

Al momento dell'iscrizione o durante il colloquio successivo vengono richiesti ai genitori i documenti necessari (anagrafici, sanitari, relativi alla scolarità precedente...) e, in caso di mancanza dei documenti, vengono compilati i moduli di autocertificazione (escluso quello di tipo sanitario). La segreteria dà le indicazioni necessarie per la compilazione del **modulo di iscrizione** alla scuola e del **modulo per la scelta dell'insegnamento della religione cattolica** (entrambi i moduli sono proposti in versione bilingue). Vengono fornite le informazioni necessarie per compilare le domande relative agli eventuali servizi offerti dalla scuola (servizio mensa, trasporto, buoni per i libri di testo...). La segreteria consegna alla famiglia il libretto scolastico, il libretto delle assenze, l'illustrazione del piano formativo e delle attività della scuola. Consegna inoltre un opuscolo sintetico sul funzionamento della scuola e un questionario bilingue sulla storia dell'alunno, che la famiglia dovrà compilare e riportare nei giorni seguenti.

Il colloquio con la famiglia Durante il colloquio con i genitori – condotto da un insegnante del gruppo “accoglienza”, insieme eventualmente a un mediatore madrelingua – vengono raccolte tutte le informazioni utili a delineare la storia scolastica e personale dell'alunno. Ci si sofferma sui risultati scolastici ottenuti nella scuola di provenienza, integrando i dati segnalati nel questionario consegnato in precedenza con il racconto dei genitori. L'insegnante può cominciare a evidenziare la biografia linguistica del nuovo alunno, a mettere in luce i suoi “punti di forza”, le materie preferite, la motivazione e le difficoltà. Vengono presentate ai genitori le tappe successive dell'inserimento e, in particolare, l'organizzazione dei “giorni di accoglienza” (orario, obiettivi, eventuali materiali utili...). Si propongono le prime ipotesi sulla classe di inserimento e sulla frequenza, da parte dell'alunno neoarrivato, del laboratorio di italiano L2.

I giorni dell'accoglienza Nei due/tre giorni successivi il nuovo alunno può non essere inserito immediatamente in classe, ma è accolto da un docente della commissione “accoglienza” o da un docente facilitatore all'interno dello spazio/tempo dedicato al laboratorio di italiano L2.

In questo periodo il ragazzo viene accompagnato a orientarsi negli spazi e nei tempi della scuola; gli vengono proposte delle prove di tipo logico, matematico, schede utili alla rilevazione delle funzioni di base, della conoscenza di una lingua straniera eventualmente appresa e della lingua materna (eventualmente in collaborazione con il mediatore). Tutte le prove non prevedono ovviamente l'uso della L2 e sono facilitate da esempi concreti, illustrazioni, modelli. La permanenza nello spazio del laboratorio permette all'insegnante che accoglie di osservare anche il comportamento dell'alunno, la sua capacità di concentrazione durante le prove, la modalità di relazione con i compagni eventualmente presenti nel laboratorio. Se è presente un alunno della stessa provenienza linguistica, questi potrà avere un ruolo almeno iniziale di tutor nei confronti del neoarrivato.

La riunione della commissione “accoglienza” Durante la riunione della commissione, presieduta dal dirigente scolastico, viene individuata la classe in cui inserire il nuovo alunno sulla base di elementi, quali:

- l'età anagrafica;
- la scolarità precedente e il sistema scolastico del Paese d'origine;
- le informazioni e le osservazioni raccolte nei due/tre giorni di accoglienza.

Per la scelta della sezione si terrà conto di diversi fattori: la presenza di altri alunni stranieri, la numerosità e le caratteristiche della classe, la lingua straniera prevista in quella sezione, eccetera.

Verranno stabilite anche le modalità e i tempi di frequenza del laboratorio linguistico di italiano L2.

Riti di accoglienza Nel momento dell'arrivo nella classe del nuovo alunno è importante preparare il gruppo e fare in modo che il ragazzo si senta accolto. Con sensibilità e attenzione, senza tuttavia esagerare nel volerlo “mettere al centro”, perché questa situazione può provocare disagio, timori e chiusura.

Gli insegnanti preparano l'accoglienza:

- presentando l'alunno, prima del suo arrivo, comunicando a tutti il suo nome e alcuni elementi della sua storia;
- ripercorrendo il viaggio dal Paese di provenienza all'Italia;
- fornendo alcuni elementi sulla lingua, la scuola, la cultura “al quotidiano” del Paese d'origine;

- sollecitando attenzioni e disponibilità da parte di tutti i compagni per coinvolgere e orientare il nuovo alunno nella scuola, nei luoghi e nei tempi; nei giochi più popolari in classe; nella storia del gruppo/classe;
- invitando i compagni di classe a organizzare un "rito e un segno di benvenuto" che segni l'inizio di una storia insieme.

1.2 Che cosa dice la normativa

Dall'art. 45 del DPR 394/1999

1. Tutti i minori presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri privi di documentazioni anagrafica, ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta, sono iscritti comunque con riserva.
2. L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado [...].
I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:
 - a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore, rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
 - b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
 - c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
 - d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.
3. Il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi; la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.
4. Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati, o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali delle scuole. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Segnalazioni

Materiali, documenti informativi e moduli plurilingui utili nella fase di accoglienza e di primo inserimento sono disponibili su molti siti.

Segnaliamo, tra gli altri:

www.centrocome.it

www.cd/lei.it

www.cospe.it

2. COME SI ORGANIZZA LA SCUOLA

Abbiamo delineato un percorso/tipo di accoglienza di un alunno neoarrivato. Evento che può avvenire all'inizio dell'anno scolastico e quindi consentire di concentrare le tappe dell'accoglienza anche prima dell'avvio delle lezioni, oppure può avvenire in corso d'anno, intrecciandosi con gli impegni quotidiani e ponendo ai docenti maggiori difficoltà organizzative.

In un caso e nell'altro, è importante che la scuola multiculturale definisca le procedure e i dispositivi per l'inserimento degli alunni stranieri, si doti di strumenti e di risorse, contando anche sulla collaborazione degli enti locali e dei centri interculturali attivi in molte città.

Sono stati sperimentati da tempo in molte istituzioni scolastiche alcuni dispositivi per l'inserimento degli alunni immigrati, utili a livello di scuola e di classe, che vanno a comporre una sorta di modello organizzativo "ideale" che può essere sperimentato e riadattato.

2.1 Nella scuola

La commissione "accoglienza" I termini "commissione o gruppo di accoglienza" compaiono spesso nella descrizione delle procedure di inserimento degli alunni immigrati. Da chi sono composti e che compiti hanno?

Di solito la commissione "accoglienza" ha compiti progettuali e gestionali sul tema dell'educazione interculturale e dell'inserimento degli alunni stranieri, in particolare neoarrivati. L'istituzione di un dispositivo formale – al quale spesso partecipa anche un operatore amministrativo – è funzionale a organizzare l'accoglienza (anche in corso d'anno scolastico), rende operative le indicazioni della normativa; segnala inoltre l'impegno della scuola e l'assunzione di responsabilità in materia di integrazione degli alunni stranieri.

Anziché il gruppo o la commissione di accoglienza, in molte scuole si occupa di questi temi un insegnante referente.

Il protocollo e il kit per l'accoglienza Spesso il gruppo di lavoro opera sulla base di un protocollo di accoglienza (fig. 1), un documento condiviso dal collegio dei docenti che esplicita le procedure di inserimento e l'organizzazione della scuola, contiene i criteri/guida e definisce i ruoli e le competenze: chi fa che cosa, in quali tempi e spazi.

Molte scuole si sono dotate anche di una sorta di "kit per l'accoglienza" (opuscoli bilingui informativi per i genitori, moduli tradotti in varie lingue, "pronto soccorso linguistico" plurilingue, questionari per i neoarrivati, glossari bilingui...), grazie alla loro diffusione attraverso siti e alla collaborazione dei mediatori linguistico-culturali.

Protocollo di accoglienza

Il protocollo di accoglienza, documento deliberato dal collegio docenti, contiene criteri, principi, indicazioni riguardanti l'accoglienza: ripercorre le tappe e segnala *chi fa che cosa nella fase del primo inserimento*.

Definisce ruoli e compiti degli operatori scolastici – docenti, dirigente, personale ATA – e delinea *prassi condivise* relative alle diverse possibili fasi dell'accoglienza:

- *iscrizione* (piano amministrativo);
- *prima conoscenza del ragazzo e dei suoi genitori* (piano comunicativo e relazionale);
- *assegnazione alla classe*;
- *tempi e modi dell'inserimento nella classe*;
- *percorsi di facilitazione per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua* (piano educativo e didattico).

Individua anche i rapporti e le collaborazioni con il territorio (piano sociale).

Fig. 1. Protocollo di accoglienza: contenuti principali.

La documentazione operativa Oltre a questi strumenti utili nella fase di accoglienza, è importante acquisire materiali, progetti e testi sull'educazione interculturale, sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, **sulla conoscenza delle lingue, culture e sistemi scolastici dei Paesi d'origine...** tutti documenti che vanno a comporre una sorta di "scaffale multiculturale".

Questo spazio di documentazione "operativa" raccoglie e aggiorna quanto prodotto sul tema, con un'attenzione particolare agli strumenti plurilingui anche di tipo narrativo (racconti, fiabe, CD-Rom...) così da rendere concreto l'obiettivo di valorizzazione delle lingue d'origine e fare della scuola un luogo riconosciuto da tutti e intenzionalmente comunicativo. Per arricchire lo scaffale multiculturale e plurilingue, le scuole possono fare riferimento ai centri interculturali attivi in molte città italiane, ai siti che diffondono materiali già sperimentati, all'editoria, a centri di documentazione specifici.

Il laboratorio linguistico di L2 Nelle scuole che hanno una presenza consistente di alunni stranieri si deve prevedere uno spazio attrezzato per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Un *laboratorio linguistico di L2* che raccolga: strumenti e materiali didattici di livello diverso per l'insegnamento della nuova lingua, testi di apprendimento delle diverse discipline che prevedono forme di facilitazione linguistica, materiali e strumenti multimediali, riferimenti e indicazioni metodologiche e didattiche per gli insegnanti, modelli di programmazione da sperimentare e adattare alle diverse situazioni.

2.2 In classe

Gli insegnanti di classe si organizzano per dare risposta ai bisogni didattici specifici dell'alunno neoarrivato e per promuovere un clima di accoglienza, di scambio, di curiosità reciproca. Nella fase iniziale dell'inserimento organizzano il tempo e utilizzano strumenti per:

- rilevare con più attenzione le capacità iniziali;
- definire i bisogni di apprendimento;
- conoscere in maniera più approfondita la storia scolastica e personale del ragazzo neoarrivato;
- promuovere l'apprendimento della nuova lingua per comunicare;
- adattare il programma sulla base delle diverse situazioni ed elaborare programmazioni individualizzate.

Inserire un alunno che viene da lontano significa sviluppare/affinare le competenze didattiche, ma significa anche prestare attenzione e ascolto alla sua storia, alle fatiche e vulnerabilità proprie del viaggio di migrazione, dal momento che *nessuno apprende se non si sente accolto*.

Per fare questo si deve porre costante attenzione per favorire in classe un clima di scambio, relazione, apertura, rivedere le modalità di insegnamento/apprendimento, intensificando i momenti di individualizzazione, le forme di tutoraggio e di cooperazione tra pari.

Segnalazioni

- Un esempio di protocollo di accoglienza è reperibile presso il sito del centro COME: www.centrocome.it
- Molte informazioni sulle lingue e i sistemi scolastici dei Paesi di provenienza degli alunni stranieri si trovano in:
CESPI – Provveditorato agli Studi di Milano, *La scuola nei paesi di origine dei bambini immigrati*, Milano, cicl. 1997 e 1999. Schede su 29 Paesi: Albania, Argentina, Bangladesh, Bosnia-Erzegovina, Brasile, Cile, Cina, Colombia, Croazia, Ecuador, Egitto, El Salvador, Etiopia, Eritrea, Filippine, Ghana, Iran, Iraq, Jugoslavia, Macedonia, Marocco, Perù, Polonia, Romania, Senegal, Somalia, Sri Lanka, Tunisia, Turchia.
- Un utile catalogo di materiali, strumenti didattici e testi plurilingue è “Il mondo in uno scaffale” Percorsi di letture per la scuola media, realizzato e distribuito da UCODEP – Centro Documentazione di Arezzo.
- Sul tema dell’inserimento degli alunni stranieri:
 - Duccio Demetrio, Graziella Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
 - Elisabetta Micciarelli (a cura di), *Nuovi compagni di banco*, Milano, Angeli, 2002.
 - MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana*. Anno scolastico 2002-2003, cicl. settembre 2003. Disponibile anche sul sito del Ministero: www.istruzione.it

3. CAPIRSI DIVERSI

Come comunicare con i genitori immigrati e con gli alunni neoarrivati quando non ci sono – o non ci sono ancora – parole e riferimenti comuni? Le difficoltà di comunicazione linguistica sono le più evidenti nella fase del primo inserimento e possono dare origine a incomprensioni, fraintendimenti, malintesi. Tanto più, dal momento che i gesti e il linguaggio non verbale non sempre sono approdi sicuri che evocano ed esplicitano significati condivisi.

La scuola accogliente, da un lato, riconosce il suo carattere di plurilinguismo e lo considera un elemento di arricchimento che deve essere riconosciuto e reso visibile e, dall’altro, cerca di facilitare la comunicazione con gli adulti e con gli alunni anche attraverso strumenti e messaggi bilingui e figure di mediazione.

In questo modo essa “si dichiara” e diventa riconoscibile da tutti: i materiali plurilingui, oltre ad avere un chiaro senso funzionale (far passare le informazioni), hanno infatti anche un significato simbolico nei confronti di tutti, italiani e stranieri, di rispetto e di attribuzione di valore.

Quali strumenti e dispositivi si possono usare per comunicare nella prima fase dell’inserimento e per dare, in generale, un messaggio d’apertura nei confronti delle lingue e delle culture presenti a scuola?

Vediamone alcuni.

3.1 Lo spazio comunica

Già quando si varca il portone di alcune scuole, i segni delle presenze multiculturali e dell'attenzione plurilingue sono evidenti: gli spazi comuni, le indicazioni degli orari, i cartelli di orientamento "parlano varie lingue". I muri accolgono anche i segni e le immagini "degli altri": un calendario multiculturale racconta le feste del mondo, fotografie e immagini di luoghi e visi differenti evocano vicinanza e distanze, percorsi di viaggi, planisferi e cartografie in uso altrove suggeriscono il fatto che le rappresentazioni della terra sono diverse e sono l'esito di accordi e convenzioni...

I messaggi di "benvenuto" in varie lingue segnalano a tutti che a scuola c'è un posto per ciascun ragazzo, qualunque sia la sua lingua e cultura.

I luoghi della scuola possono essere indicati con **cartelli plurilingui** (fig. 2), così come possono essere scritti in varie lingue gli orari di ricevimento e gli avvisi per i genitori. Si possono acquisire i materiali già prodotti e disponibili anche sui siti, oppure servirsi dell'aiuto di alunni e genitori per la traduzione nelle diverse lingue d'origine di messaggi, scritte, saluti, auguri...

3.2 La relazione con le famiglie

L'inserimento nella scuola italiana dei loro figli rappresenta per i genitori immigrati una sorta di *migrazione nella migrazione*. Segna l'inizio del processo di integrazione e di appartenenza al Paese di immigrazione; segna l'immersione nella nuova lingua, nella sua scrittura e nei valori che essa veicola; è una tappa cruciale nella costruzione dell'identità dei minori.

Questo evento, fondamentale nella storia familiare, è accompagnato in genere da grandi aspettative: i genitori immigrati pensano che, attraverso la scuola e grazie alla scuola, i loro figli potranno avere un avvenire migliore e condizioni di vita meno precarie. E tuttavia, le forti attese e gli investimenti sulla scuola non sempre si traducono in partecipazione alle riunioni e alla vita della scuola. Anzi, nell'esperienza di molti insegnanti, la relazione tra scuola e famiglia immigrata appare distante e sporadica, segnata più dalla delega che dalla continuità. Come si spiega la coesistenza di grandi aspettative con la scarsità degli scambi? Varie sono le ragioni che possono essere all'origine di questa minore partecipazione. Vi sono cause di tipo *organizzativo*: orari di lavoro protratti, difficoltà a muoversi, soprattutto per le madri, distanza dell'abitazione dalla scuola... Vi sono ragioni di tipo *linguistico*: difficoltà a capire le parole della scuola, imbarazzo a dover partecipare a una riunione senza poter capire e prendere la parola. Vi sono inoltre ragioni di carattere *culturale*, legate alle modalità di relazione con la scuola in uso nel Paese di origine. In molti casi, nelle scuole di provenienza, la relazione tra insegnanti e genitori non è di tipo partecipativo e simmetrico, ma è piuttosto distante e asimmetrica, ridotta ai momenti di valutazione monodirezionale da parte degli insegnanti. Naturalmente, con il tempo e grazie alle occasioni di incontro anche informali, la relazione tra i due spazi educativi può diventare più intensa e approfondita.



Fig. 2 Cartelli plurilingui che indicano spazi e servizi della scuola (Provincia di Milano, Progetto "Riannodare i fili del tessuto familiare" – L. 285).

3.3 Che cosa dice la normativa

Dal DPR n. 394/1999

Art. 5

Il collegio dei docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri. Ove necessario, anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati.

3.4 Strumenti e materiali

Quali strumenti e dispositivi si possono usare, nelle fasi iniziali, per facilitare e promuovere la comunicazione con le famiglie?

Sono disponibili presso vari siti moduli per la comunicazione tra scuola e famiglia tradotti in diverse lingue. I materiali disponibili riguardano:

- opuscoli contenenti le **informazioni di base sul funzionamento della scuola** (fig. 3);
- avvisi e moduli da compilare/utilizzare in momenti diversi: l'iscrizione, le scelte iniziali delle famiglie, la raccolta di informazioni, la convocazione di riunioni, gli eventi che scandiscono l'anno scolastico.

In molte località sono disponibili anche, come abbiamo già scritto, dei mediatori linguistico-culturali, che possono facilitare l'incontro tra la scuola e i genitori immigrati e che intervengono in momenti e occasioni diversi: la prima accoglienza, la valutazione e la consegna delle schede, l'orientamento dopo la terza media, i colloqui individuali, i casi di malinteso, distanze e conflitti tra scuola e famiglia.

Di solito si tratta di risorse che fanno riferimento agli enti locali, ai quali ci si deve rivolgere per questo tipo di collaborazione.

Fig. 3 Opuscoli per genitori stranieri che contengono le informazioni di base sul funzionamento della scuola (Centro COME – Milano).



3.5 Capirsi con poche parole

Come comunicare con l'alunno neoarrivato durante i primi giorni di scuola, rassicurarlo, sollecitarlo a esprimere bisogni, richieste, necessità di attenzione? Come gestire le attività quotidiane, segnalando l'inizio e la fine, proponendo un lessico di base legato al "fare", accompagnandolo nei diversi spazi e tempi della scuola?

Le situazioni di inserimento sono naturalmente diverse. Vi sono alunni che, grazie alla vicinanza tipologica tra L1 e L2, riescono a comprendere in fretta il lessico di base della scuola e a orientarsi facilmente nelle attività di classe. Altri invece rimangono più a lungo in silenzio – disorientati e in disparte – e hanno bisogno di maggiori sollecitazioni comunicative e di strumenti di "passaggio" mirati.

Fra questi strumenti, utili nella fase di pre-produzione, vi possono essere: il "**pronto soccorso linguistico**" e una "mappa" per l'orientamento nella scuola e nelle parole di base incontrate nel quotidiano.

Sperimentato inizialmente con i ragazzi più piccoli, il "pronto soccorso linguistico" (fig. 4) è uno strumento efficace per comunicare da subito con l'alunno neoinserito. Raccoglie le parole più in uso nella scuola: per rassicurare, richiamare l'attenzione, gestire le attività quotidiane, chiedere, proporre di scrivere, leggere, disegnare... La lista delle "parole per accogliere" va naturalmente integrata e arricchita con altre espressioni, consegne, richieste, contando anche sull'aiuto di genitori, mediatori, altri alunni stranieri. È utile sia per gli aspetti funzionali della facilitazione comunicativa, sia per sostenere l'alunno nella fase di accoglienza, fornendogli aiuti e "ancoraggi" anche attraverso il suono della lingua madre.

La "mappa" (fig. 5) di orientamento nella scuola, negli spazi e nei tempi, contiene il lessico relativo ai diversi luoghi, alle attività e alle materie di una settimana-tipo, agli oggetti,

alle azioni e ai materiali d'uso collegati a ogni disciplina. La mappa aiuta anche l'alunno neoinserito a familiarizzarsi con gli "attrezzi del mestiere": il diario della settimana, l'orario delle lezioni, la gestione dei compiti, la precisione nella documentazione...

Fig. 4 "Pronto soccorso linguistico" in rumeno: contiene le parole e le espressioni più usate a scuola (Centro COME – Milano).

Italiano	Rumeno	Pronuncia
Leggi	Citeste	Si legge come si scrive
Scrivi	Scrie	"
Guarda	Priveste	"
Ascolta	Ascultă	"
Ripeti	Repetează	"
Ricopia	Recopiază	"
Prendi il libro	la cartea	"
Prendi il quaderno	la caietul	"
Prendi la penna	la pixul	"
Prendi la matita	la creionul	"
Conta	Innumără	"
Colora	Colorează	"
Incolla	Lipește	"
Ritaglia	Taia din nou	"
Segna	Semnează	"
Unisci	Uneste	"
Disegna	Desenează	"
Hai capito	Ai inteles?	"
Hai finito	Ai terminat?	"
Silenzio	Liniste	"
Prova ancora	Incearcă din nou	"

Traduzione: Atlas

Segnalazioni

- I cartelli plurilingui per indicare gli spazi, gli opuscoli in varie lingue sul funzionamento della scuola e il "pronto soccorso linguistico" *Parole per accogliere* si possono reperire presso il centro COME, o sul sito della Provincia di Milano.
- Il CD-Rom *Entra nella tua scuola*, che è una sorta di "mappa" per l'orientamento negli spazi e nei tempi della scuola, si può richiedere al Settore Istruzione del Comune di Modena.

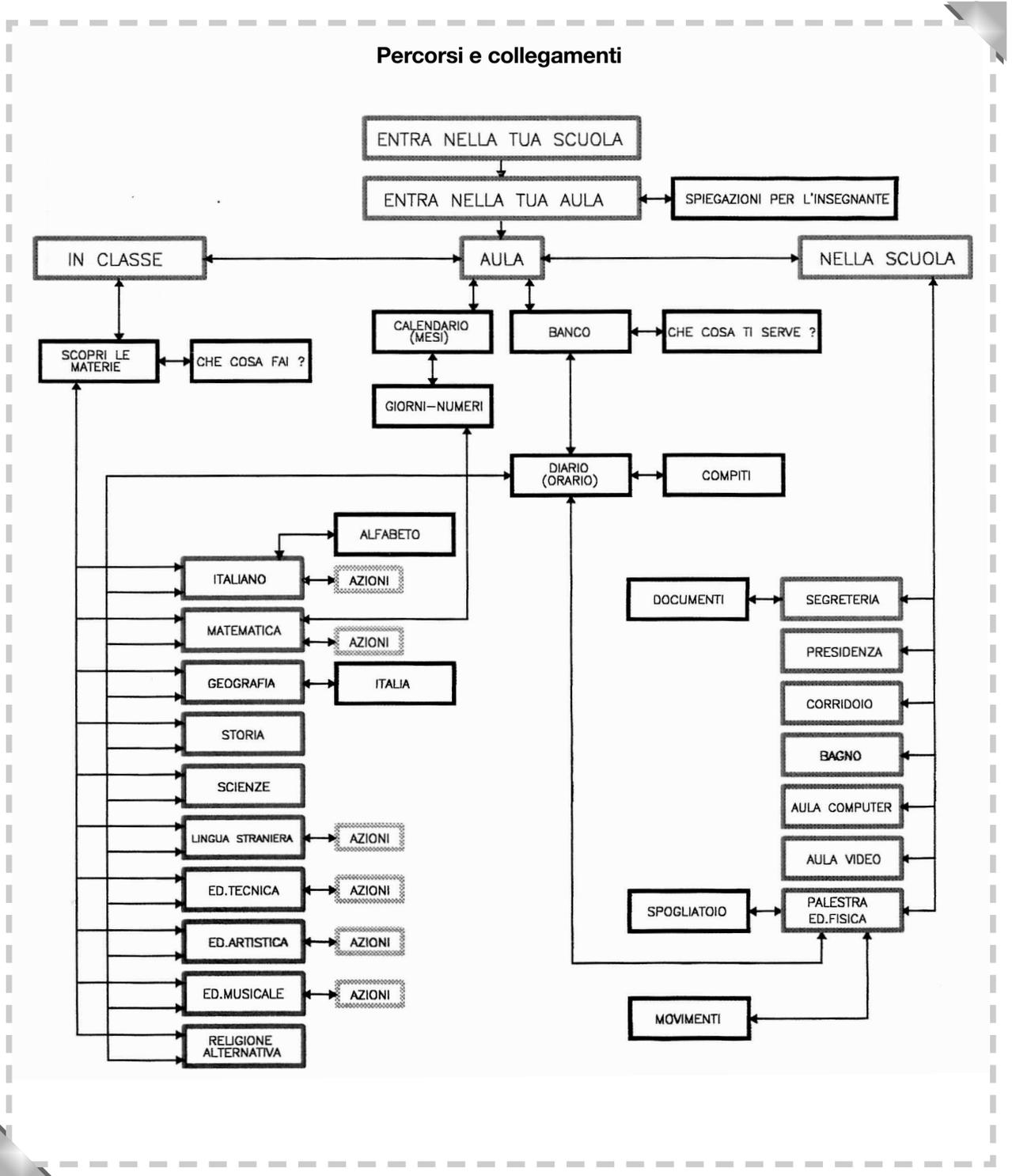


Fig. 5 Un esempio di mappa di orientamento a scuola (Settore Istruzione – Comune di Modena).

4. CHE LINGUA SAI?

4.1 Tante lingue d'origine

“Non sa una parola di italiano”: è una frase che gli insegnanti pronunciano spesso a proposito degli alunni di recente immigrazione.

Certo, essi non conoscono ancora la lingua del Paese che li ha da poco accolti, ma non sono una *tabula rasa*: hanno acquisito competenze comunicative, linguistiche e sociali in una lingua diversa; a volte in più di una lingua.

La *diversità* delle situazioni linguistiche di ingresso degli alunni non italofoeni è uno degli aspetti che indirizzano e definiscono i percorsi di apprendimento/insegnamento dell'italiano L2.

Nel colloquio iniziale abbiamo rilevato la storia personale e la biografia scolastica degli alunni neoarrivati. Ora portiamo la nostra attenzione soprattutto su tre fattori:

- a) la tipologia e le caratteristiche della lingua d'origine;
- b) l'eventuale apprendimento di una lingua straniera;
- c) l'eventuale acquisizione – spontanea o guidata – dell'italiano L2.

Per quanto riguarda il primo fattore, ricordiamo la grande varietà linguistica: fra gli alunni immigrati sono presenti ben 78 diverse lingue d'origine. Alcuni di questi codici sono tipologicamente vicini all'italiano (lo spagnolo, il rumeno, ad esempio); altri hanno caratteristiche morfologiche, sintattiche e semantiche che li rendono distanti, come nel caso del cinese.

Alcuni utilizzano un alfabeto di tipo neolatino (il filippino, ad esempio); altri si basano su grafemi e modalità di scrittura differenti per forma e direzione (l'arabo, ad esempio).

- La *vicinanza linguistica* costituisce, perlomeno nella prima fase dell'apprendimento, un elemento di facilitazione, dal momento che l'alunno non italofono può riuscire a comprendere da subito alcuni termini, orientarsi nella struttura della frase, provare a riutilizzare le abilità tecniche di lettura/decodifica e di scrittura/trascrizione.
- L'*apprendimento scolastico di una lingua straniera* nel Paese d'origine è un altro fattore di facilitazione perché ha già allenato l'alunno a riflettere su regole e forme grammaticali e l'ha “esposto” a suoni e scritture differenti. Un lavoro metalinguistico, anche solo accennato, che può sostenere in maniera positiva il percorso d'acquisizione della L2.

Fra gli alunni immigrati, l'apprendimento di una lingua straniera è diffuso soprattutto fra coloro che provengono dalle aree urbane: l'inglese fra i filippini, i pachistani, i singalesi, i ghanesi, gli albanesi ecc.; il francese fra i marocchini, i tunisini, i senegalesi ecc.

- Il terzo elemento da considerare riguarda l'*eventuale apprendimento della L2, guidato o spontaneo*, che ha preceduto l'inserimento scolastico. Alcuni alunni provenienti dall'Albania, ad esempio, arrivano a scuola con una certa conoscenza della nuova lingua.

Le fonti dell'apprendimento sono, in genere, la televisione italiana, l'aiuto di fratelli maggiori e di adulti italofoeni, e una certa diffusione della nostra lingua negli ultimi anni. In altri casi, l'inserimento scolastico posticipato di qualche mese consente a coloro che arrivano in Italia a giugno/luglio di poter contare su situazioni di apprendimento della L2 nel tempo pre-scolare (doposcuola estivi, corsi gestiti da volontari, settimane per l'accoglienza nei primi 10/15 giorni di settembre...).

4.2 Alcuni casi

Il caso di Delina Delina ha 12 anni e proviene dall'Albania dove ha frequentato sei anni di scuola. La sua lingua orale, l'albanese, coincide con la lingua di scolarità: in L1 comunica quotidianamente, sa leggere e scrivere e ha appreso concetti e lessico specifico delle diverse discipline.

Delina è una cosiddetta “falsa principiante”: infatti è già in grado di capire e di produrre semplici messaggi in italiano riferiti a situazioni concrete e quotidiane grazie all'aiuto che le ha dato una cugina e alle trasmissioni della televisione italiana seguite in Albania.

Il caso di Tin Tin Tin Tin proviene, come la maggior parte degli alunni cinesi, dalla provincia di Zhejiang. Ha undici anni e in Cina ha frequentato cinque anni di scuola.

La sua scolarizzazione è avvenuta nella lingua cinese nazionale (*putonghua*) che non coincide con la sua lingua orale, la varietà dialettale che Tin Tin pratica a casa con i familiari. Inoltre, come tutti i ragazzi cinesi, ha seguito un percorso di doppia alfabetizzazione: sa leggere e scrivere i caratteri della lingua cinese e anche la loro trascrizione in *pinyin*, cioè nell'alfabeto fonetico internazionale. Non è in grado di capire e di comunicare in italiano, ma, grazie alla conoscenza del *pinyin*, sa leggere/decodificare parole semplici e trascriverle, senza tuttavia capirne il significato.

Il caso di Karim Anche Karim, arrivato a 12 anni da una zona urbana del Marocco, pratica quotidianamente una lingua orale diversa da quella di scolarità. Parla infatti il dialetto marocchino, ma ha imparato a leggere e a scrivere in arabo “classico”. Inoltre, dalla terza elementare, ha seguito alcune ore settimanali di insegnamento della lingua francese.

Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e lo studio: come si può vedere dalle diverse biografie linguistiche, le competenze e le pratiche orali e scritte integrano spesso parole, suoni e grafemi che appartengono a più sistemi e codici.

È importante nella fase iniziale dell'inserimento conoscere le diverse situazioni degli alunni per poter contare su abilità già acquisite ed evitare di proporre percorsi di apprendimento troppo al di sotto o troppo al di sopra rispetto alla condizione di partenza.

In ogni caso, le competenze linguistiche già acquisite e le diverse situazioni di bilinguismo – qualunque siano le lingue in presenza – rappresentano dei saperi, una *chance* da valorizzare, e non certamente ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice.

4.3 Come rilevare la “carta d'identità” linguistica

Come raccogliere dati e informazioni sulla situazione linguistica degli alunni neoinseriti?

I genitori sono naturalmente gli informatori privilegiati; in altri casi sono gli stessi ragazzi a fornire dati sul loro universo linguistico; oppure ci si può avvalere dell'aiuto di mediatori linguistico-culturali o di materiali da consultare che informano sui sistemi scolastici e linguistici di provenienza.

Di seguito presentiamo una breve traccia utile alla raccolta delle informazioni sulla situazione linguistica degli apprendenti la L2, che può essere utilizzata per compilare la “carta d'identità” linguistica di uno o più alunni stranieri.

a) *Acquisizione della lingua/delle lingue*

- Dove, quando e con chi ha imparato a parlare l'alunno?
- Ha avuto già esperienze di inserimento scolastico?

Se sì:

- dove?
- per quanto tempo?
- con quali modalità?
- quale lingua veniva usata nella scuola?

b) *Uso della lingua/delle lingue*

- Che lingue si parlano a casa? (Tenere presente che in molti Paesi esiste una lingua ufficiale e un dialetto che può essere anche molto diverso: è il caso dell'arabo e dei dialetti marocchini, egiziani, libanesi ecc., oppure del cinese.)
- Quale è il livello di conoscenza (di ricezione/produzione) delle diverse lingue da parte dei diversi membri della famiglia?
- Se a casa si parlano più lingue, per ciascuna di esse occorre sapere:
 - chi la parla?
 - in quali occasioni?
 - per fare cosa?
 - per quali argomenti?

c) *Situazione linguistica*

- Quali lingue comprende l'alunno?
- Quali lingue sa parlare?
- Sa scrivere? Se sì, in quale lingua/quali lingue?
- Frequenta in Italia un corso per l'apprendimento della lingua d'origine?
Se sì: quando? dove?

4.4 Che cosa dice la normativa

Dalla C.M. n. 301/1989

All'afflusso dei soggetti alla scuola consegue l'assegnazione di ciascuno di essi alle classi. Ciò implica la rilevazione della specifica condizione linguistica e culturale dell'alunno, nonché la disponibilità di docenti idonei.

Un'attenta analisi della situazione personale è premessa per un positivo inserimento di quei soggetti nelle classi.

Segnalazioni

Per far conoscere e valorizzare le lingue d'origine si possono utilizzare i testi di fiabe, racconti autobiografici e narrazioni dei vari paesi proposti in versione bilingue. Indicazioni bibliografiche sui libri e materiali bilingui si trovano in:

- Vinicio Ongini, *Lo scaffale multiculturale*, Milano, Mondadori, 2001.
- Lorenzo Luatti (a cura di), *Il mondo in uno scaffale. Percorsi di lettura per la scuola media*, disponibile presso UCODEP, Centro Documentazione di Arezzo.

5. SPAZI E TEMPI DEL LABORATORIO DI ITALIANO L2

Nelle scuole in cui la presenza degli alunni stranieri è significativa, è importante individuare e allestire uno “spazio dedicato” (o parzialmente dedicato) che funzioni come un laboratorio linguistico di italiano L2. Può essere ospitato nell'aula di lingua straniera, condividere lo spazio con altre attività, ma è importante che ci sia la possibilità di allestirlo in maniera permanente come luogo di apprendimento e di accoglienza.

Come deve essere questo spazio?

Deve essere accogliente, riconosciuto e riconoscibile: crocevia di incontro di lingue, storie e riferimenti culturali differenti. Deve connotarsi dunque come un luogo di “passaggio”, non solo di acquisizione della L2, in cui gli alunni di recente immigrazione possano esprimere e depositare ansie e difficoltà e ritrovare in parte i segni della propria storia, del luogo e della scrittura di origine.

5.1 Quante ore la settimana?

La permanenza degli alunni non italofoeni nello spazio del laboratorio linguistico per l'apprendimento della L2 varia sulla base delle caratteristiche individuali e delle risorse disponibili. In genere, vi sono tre possibili modelli organizzativi:

- *modulo intensivo*, della durata di 30/60 ore, che viene proposto nella fase iniziale dell'inserimento, tutti i giorni per 2/3 ore al giorno;
- intervento con *orario decrescente*: la presenza nel laboratorio è più intensiva all'inizio (nel primo mese/nei primi 2-3 mesi) e poi il tempo di frequenza via via si riduce;
- intervento con *orario fisso*: la permanenza nel laboratorio è prevista per tutto l'anno per un numero di ore costanti (4/6 la settimana, ad esempio).

Il tempo di frequenza del laboratorio di italiano L2 e di intervento di apprendimento specifico dell'italiano può variare, a seconda dei casi e delle situazioni degli alunni, nella durata (per un mese, qualche mese, un anno); nell'intensità (2/3 ore al giorno; 4/6 ore la settimana); nella scelta dell'orario: in tempo scolastico, con l'uscita dell'alunno dalla classe, in tempo aggiuntivo (rientri pomeridiani); nel luogo (fuori dalla classe, in classe). In ogni caso, è importante che tutti gli insegnanti concordino le modalità e i tempi di “uscita dalla classe”, cercando di coniugare i due obiettivi: l'apprendimento dell'italiano L2 e l'apprendimento dei contenuti del curriculum comune.

5.2 Strumenti e materiali

Nello spazio del laboratorio trovano posto:

- *i segni delle provenienze* e delle appartenenze: planisferi, carte geografiche, immagini e fotografie di città e luoghi di origine, libri e scritte nella lingua materna;
- *le tracce della storia personale*: immagini, fotografie relative alla vita prima dell'arrivo in Italia, degli amici, familiari e della scuola di provenienza; libri di testo e quaderni della scuola di origine; giochi e oggetti portati con sé...
- *materiali di “passaggio”*: glossari e dizionari bilingui, dizionari illustrati, giochi linguistici, alfabetieri, “pronto soccorso linguistico” in varie lingue...

- *testi e materiali didattici di italiano L2*, di livello diverso e di differente approccio metodologico per poterli utilizzare nelle diverse situazioni e per i bisogni linguistici mirati;
- *strumenti, immagini e oggetti*: computer, registratore, macchina fotografica, video e audio cassette; televisore e cinepresa; immagini e oggetti utili a creare contesti comunicativi e situazioni motivanti, angoli strutturati per permettere animazioni, giochi di ruolo...

5.3 Chi insegna l'italiano L2

Non esiste oggi nella scuola il docente specialista di italiano L2. L'intervento linguistico indirizzato in maniera specifica agli alunni stranieri non italofoni viene condotto da figure professionali diverse, quali:

- gli insegnanti di classe, in orario aggiuntivo, durante le compresenze o il completamento dell'orario;
- gli insegnanti distaccati su progetto (i cosiddetti "facilitatori di apprendimento" presenti in alcune scuole);
- gli insegnanti di classe che si rendono disponibili in orario aggiuntivo, retribuiti con i fondi previsti dall'art. 9 C.C.N.L. 2002-2005, "misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica";
- gli insegnanti (o altre professionalità educative) esterni alla scuola, a carico degli enti locali, che collaborano su progetti condivisi con gli insegnanti;
- i mediatori linguistico-culturali, con compiti di accoglienza e affiancamento del docente di L2.

Segnalazioni

Materiali didattici, strumenti e oggetti utili ad allestire il laboratorio di italiano L2 si possono trovare nelle librerie che si occupano di didattica in generale e di didattica delle lingue.

6. DI CHE LIVELLO SEI?

6.1 Il Quadro comune europeo

Qualche anno fa il Consiglio d'Europa ha pubblicato un importante documento, ora disponibile anche in italiano, che è diventato un riferimento comune per quanti operano sui temi dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, straniere e seconde. È il "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione" (pubblicato da La Nuova Italia - Oxford). Il documento ha individuato sei diversi livelli di progressione, che possono servire da guida per: definire gli obiettivi, descrivere le situazioni dei diversi apprendenti, valutare e osservare i percorsi individuali.

I livelli sono:

– livello di contatto, A1	}	livello elementare
– livello di sopravvivenza, A2		
– livello soglia, B1	}	livello intermedio
– livello progresso, B2		
– livello efficacia, C1	}	livello avanzato
– livello padronanza, C2		

Come si vede, i sei livelli possono essere ricondotti alla classica suddivisione in livello **elementare**, **intermedio** e **avanzato**.

Nelle fasi iniziali dell'apprendimento dell'italiano seconda lingua ci si pone, in genere, l'obiettivo di portare l'apprendente al livello elementare (A1 e A2) e, in certi casi, di sostenerlo nel percorso successivo denominato "livello soglia" (B1).

Come vengono descritti in maniera generale i **tre livelli** che ci interessano, distinguendo tra le diverse abilità di comprensione e produzione orale, comprensione e produzione scritta? Le tabelle seguenti riportano la descrizione generale dei livelli e delle quattro abilità di produzione e ricezione.

Livello A1, contatto

Descrizione globale	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice, purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.
Comprensione orale	È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.
Produzione orale	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.
Comprensione scritta	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.
Produzione scritta	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

Livello A2, sopravvivenza

Descrizione globale	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad esempio, informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
Comprensione orale	È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente. È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad esempio, informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
Produzione orale	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
Comprensione scritta	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro. È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano lessico ad altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
Produzione scritta	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali "e", "ma" e "perché".

Livello B1, soglia

Descrizione globale	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Comprensione orale	È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni o al lavoro, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.

Produzione orale	È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.
Comprensione scritta	È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
Produzione scritta	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.

6.2 Strumenti e materiali

Proviamo a declinare le abilità linguistiche descritte nei **livelli A1 e A2**, riferendole agli alunni immigrati inseriti nella scuola, distinguendo anche in questo caso fra le **quattro abilità** di produzione e comprensione dell'orale e dello scritto.

Comprensione orale

A1 Comprende espressioni familiari e ricorrenti e messaggi semplici e brevi riferiti al contesto e alla situazione reale.

Comprende domande, indicazioni e inviti riferiti alla vita scolastica e personale, se espressi in maniera lenta e chiara.

Comincia a comprendere termini generali e di largo uso riferiti alle discipline scolastiche, se supportati da immagini, disegni, linguaggio non verbale.

A2 Comprende espressioni e frasi contestualizzate e di uso frequente.

Comprende il contenuto generale delle conversazioni e degli scambi con i pari nei quali è coinvolto.

Individua il tema di conversazioni, se è familiare e contestualizzato.

Comprende alcuni contenuti essenziali nelle spiegazioni di contenuto disciplinare, se sono semplici, brevi, chiare e sostenute da mezzi non verbali.

Produzione orale

A1 Sa porre domande e rispondervi – se il contenuto è familiare e di tipo “chiuso” (chi, che cosa, quando, dove).

Usa espressioni quotidiane e ricorrenti per esprimere bisogni e necessità quotidiane.

Produce frasi semplici e brevi utilizzando un lessico limitato (non sempre corrette nella forma).

Partecipa a scambi e conversazioni con i pari su temi conosciuti e situazioni ricorrenti (gioco, attività scolastiche...).

A2 Produce messaggi semplici su temi scolastici, personali e quotidiani.
È in grado di iniziare una conversazione con i pari e con gli adulti, se questi hanno un atteggiamento di tipo cooperativo.
Sa descrivere in modo semplice un fatto, un luogo, un oggetto conosciuto.

Comprensione scritta

A1 Scrive sotto dettatura parole e frasi semplici.
Produce semplici frasi grazie al supporto di immagini e domande (anche se non corrette dal punto di vista ortografico).
Scrive messaggi brevi e semplici su temi e argomenti conosciuti (anche se non corretti dal punto di vista ortografico).

A2 Produce un testo semplice e comprensibile grazie allo stimolo di: domande, immagini, sollecitazioni non verbali.
Scrive messaggi comprensibili anche se possono permanere difficoltà ortografiche e morfosintattiche.

Comprensione scritta

A1 Comprende parole e frasi brevi su temi quotidiani e familiari.
Comprende il contenuto generale di un messaggio breve e semplice, se supportato da domande, immagini, modalità di facilitazione...

A2 Comprende testi molto semplificati relativi alle discipline di studio.
Comprende un testo semplice su temi familiari.

Segnalazioni

- Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano-Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002.

7. UN PASSO DOPO L'ALTRO

7.1 Le tappe dell'interlingua

Ogni ragazzo immigrato entra in classe con una storia scolastica, delle competenze linguistiche e dei bisogni di apprendimento differenti. La descrizione dei livelli e la stesura di obiettivi mirati, riferiti alle quattro abilità e alla situazione reale dell'apprendente, ci può servire come bussola per orientarci, ma gli elementi di variabilità e di differenziazione individuali richiedono un'osservazione costante dei progressi e degli impacci. L'apprendimento di una seconda lingua avviene infatti in una situazione "mista", a scuola e fuori dalla scuola, durante il tempo scolastico e nelle attività ludiche, grazie allo scambio con i pari e alle trasmissioni televisive. Esso si alimenta ogni giorno di parole, lessico, espressioni, strutture apprese in maniera guidata e acquisite in modo spontaneo.

E tuttavia, pur nelle infinite variazioni individuali (dovute, tra gli altri, a fattori quali: età, lingua d'origine, quantità e qualità degli scambi in italiano nel tempo extrascolastico, caratteristiche individuali...) si osservano negli apprendenti tappe e stadi di *interlingua* che presentano forti somiglianze e ricorsività.

Che cosa si intende per interlingua? È un sistema linguistico "di passaggio", instabile e provvisorio che evolve giorno dopo giorno verso forme più complesse e sempre più vicine alla lingua/obiettivo.

Gli studi condotti sullo sviluppo dell'interlingua in italiano L2 a partire dall'osservazione di apprendenti con L1 diverse hanno mostrato numerosi elementi di somiglianza. In tutte le produzioni considerate l'interlingua di base è caratterizzata da una morfologia grammaticale assente o molto semplice e si osserva, ad esempio:

- la presenza di unità di base invariabili;
- l'utilizzo di parole "piene" per esprimere le relazioni solitamente espresse dalla morfologia (ad esempio, *mangia* riferito a tutte le persone e tempi);
- l'uso di elementi lessicali per rappresentare i diversi tempi, aspetti verbali (ad esempio, *ieri io uscire*) e la pluralità (ad esempio, *io comprare tre libri*, invece di *dei libri*);
- un uso scarso o nullo della copula (ad esempio, *bimbo grande*);
- la mancanza o l'uso limitato di articoli e preposizioni (*io andare casa*);
- l'uso di funtori grammaticali in contesti e con funzioni non standard (*Cina molto di bello*);
- la negazione espressa mediante una particella invariabile, che spesso corrisponde alla negazione olofrastica "no" (ad esempio, *io no male*).

7.2 Strumenti e materiali

Gli studi di linguistica acquisizionale che si basano sull'osservazione e la registrazione degli stadi di interlingua hanno consentito in questi anni di centrare maggiormente la didattica della L2 sugli apprendenti reali, e non sull'oggetto lingua in astratto, promuovendo così interventi didattici che sostengono le acquisizioni e i progressi individuali.

Di passare, in altre parole, da una didattica della lingua considerata in astratto, a una *didattica acquisizionale* che tiene conto dei ritmi e dei progressi di chi apprende. Per fare questo, è importante osservare le tappe dell'interlingua attraversate dai ragazzi, perché:

- ci consente di rilevare i progressi e le acquisizioni; le difficoltà e gli inciampi di ciascuno;

- ci fornisce informazioni utili per rivedere/integrare la programmazione;
- ci dà indicazioni ed elementi di conoscenza per una valutazione formativa degli apprendenti.

Quali strumenti possiamo utilizzare per osservare il cammino verso l'italiano di ciascun ragazzo?

Nella *fase iniziale*, subito dopo l'inserimento, può essere utile annotare ogni 2/3 giorni le produzioni spontanee, che segnano l'uscita dalla fase di silenzio e il passaggio a quella di produzione iniziale.

Quale lessico viene appreso per primo?

Quali strutture grammaticali sono presenti nei momenti iniziali?

Una scheda di osservazione (fig. 6) compilata ogni 2/3 giorni ci aiuterà ad affinare lo sguardo (e l'orecchio) e a cogliere le *produzioni spontanee* degli alunni rivolte ai pari o agli adulti.

Scheda per l'osservazione			
Alunno		Giorno	
<i>Espressione linguistica</i>	<i>Rivolto a chi</i>	<i>Per fare cosa</i>	<i>In quale contesto</i>

Fig. 6. Scheda per l'osservazione.

Un altro modo efficace di individuare i progressi e di osservare lo sviluppo della L2 è quello di *registrare* su audiocassetta con cadenza regolare (una volta al mese) delle brevi conversazioni con l'alunno straniero, proponendo input "mirati" di volta in volta, utili cioè a rilevare l'acquisizione di una determinata struttura linguistica: il rispetto delle concordanze nel gruppo nominale, l'uso dell'ausiliare ecc.

Se vogliamo sapere, ad esempio, se l'alunno è in grado di produrre in modo corretto il passato prossimo, possiamo proporre delle immagini riferite a una storia che richiede una collocazione cronologica nel tempo, o fare una domanda "aperta" che sollecita il racconto (ad esempio, "Che cosa hai fatto domenica scorsa?").

Durante il successivo ascolto delle registrazioni, potremo compilare una "griglia" e segnare il livello di accuratezza delle strutture che ci interessano e rilevare così i progressi/le soste dell'apprendimento della L2.

Un altro strumento utile a rilevare lo sviluppo *in itinere* dell'italiano L2 può essere l'uso di prove linguistiche che, anche in questo caso, devono essere mirate a osservare/registrare determinate acquisizioni.

La Pre-Cils per gli alunni immigrati

Uno strumento che può essere sperimentato è la Pre-Cils, il nuovo livello della certificazione di italiano come lingua straniera dell'Università per Stranieri di Siena. La Pre-Cils è stata elaborata per rispondere alla richiesta di coloro che si trovano a descrivere/valutare competenze linguistiche dell'apprendente "basico", che possono essere ricondotte al livello A (A1 e A2) del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. È in corso di avanzata sperimentazione uno strumento di Pre-Cils destinato in particolare ai ragazzi immigrati tra i sei e gli undici anni. È suddiviso in quattro parti, con prove di abilità di base: ascolto, lettura, scrittura, parlato. La struttura "tipo" delle singole prove è la seguente:

- test di *ascolto* di un dialogo e di un monologo con prova di tipo scelta/multipla e individuazione di informazioni;
- test di *comprensione della lettura*: si compone di tre prove: un testo con risposte a scelta multipla, una prova di abbinamento parola-immagine, una prova di trascrizione di frasi con abbinamento;
- test di *produzione scritta*: si compone di due prove: la produzione di un testo semplice (10/15 parole) e la scrittura di didascalie alle immagini di una storia;
- test di *produzione orale*: consiste in un monologo su un tema familiare e conosciuto e in un dialogo a partire dalle sollecitazioni di immagini.

Il punteggio complessivo attribuito è di 60, così suddiviso:

- *ascolto*: 18/(su 60)
- *produzione orale*: 18/(su 60)
- *comprensione scritta*: 12/(su 60)
- *produzione scritta*: 12/(su 60).

Segnalazioni

Sul tema dell'interlingua e della linguistica acquisizionale:

- Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, 2003.
- Gabriele Pallot

8. LO DICO IN ITALIANO

8.1 Imparare a comunicare

Apprendere le parole e le formule che servono per chiedere, richiamare l'attenzione, denominare oggetti e persone, indicare azioni, riferire esperienze; essere quindi in grado di comunicare con i pari e con gli adulti nella vita quotidiana: è questa la domanda immediata alla quale dare risposta nella prima fase di inserimento degli alunni non italofofoni.

In questi momenti iniziali gli obiettivi sono:

- favorire il passaggio dalla fase di silenzio e di pre-produzione alla presa di parola;
- definire e perseguire gli obiettivi specifici per ciascun apprendente, relativi all'italiano L2, per la comunicazione interpersonale di base;
- elaborare percorsi didattici che coinvolgano l'apprendente non italofono in attività di ascolto, comprensione, lettura e scrittura;
- promuovere in classe scambi comunicativi che offrano all'alunno straniero input comprensibili e coinvolgenti;
- cercare di facilitare la comprensione utilizzando un linguaggio più semplice e controllato.

Si tratta, in altre parole, di raggiungere la competenza denominata da J. Cummins **BICS** (*Basic Interpersonal Communication Skills*: abilità comunicative interpersonali di base) e indicata nel Quadro comune europeo come livello A (A1 e A2), e cioè riferita ad apprendenti di livello basico.

I tempi per l'acquisizione delle competenze comunicative di base variano da soggetto a soggetto sulla base dell'età, della lingua d'origine, dell'esposizione all'italiano fuori dalla scuola, delle caratteristiche personali. Indicativamente variano da qualche mese a circa un anno.

Nella prima fase di inserimento, l'intervento mirato allo sviluppo dell'italiano L2, nei momenti intensivi di laboratorio linguistico o di supporto individuale in classe, si propone tre obiettivi principali. Essi devono naturalmente essere articolati e calibrati sulla base di bisogni, dell'età, delle caratteristiche e dei saperi dell'apprendente e hanno a che fare con:

- a) lo sviluppo delle *capacità di ascolto, comprensione e produzione orale* dell'italiano L2, per poter comunicare e agire nelle situazioni ricorrenti della vita quotidiana in classe e fuori dalla scuola e per poter interagire con i pari, con l'insegnante e con altri adulti conosciuti;
- b) lo sviluppo delle *capacità di base di lettura e scrittura* in L2;
- c) l'apprendimento delle *strutture di base della seconda lingua*, del loro uso in eventi comunicativi ricorrenti e del loro utilizzo in situazioni nuove.

8.2 Una lezione/tipo

Una lezione/tipo di italiano L2 condotta fuori dalla classe, o negli interventi di supporto individuale dentro la classe, può prevedere, ad esempio:

- un momento iniziale di acquisizione della *lingua orale* attraverso il "fare", i movimenti e l'esecuzione di azioni che si riferiscono alla *routine* scolastica e quotidiana, le relazioni interpersonali di base e simili. L'attenzione è indirizzata soprattutto a promuovere la capacità di ascolto/comprendimento, di partecipa-

zione alle interazioni con i pari e con gli adulti, di acquisizione del lessico relativo alle situazioni proprie della scuola e dell'aula, e dell'agire quotidiano.

- Un secondo momento, durante il quale si sviluppano soprattutto le capacità di *produzione orale e di lettura/scrittura*, a partire da contesti e situazioni/stimolo che hanno a che fare con l'esperienza dell'apprendente, la sua storia personale, la dimensione del presente e, successivamente, del ricordo e della memoria, utilizzando immagini, fotografie, disegni e situazioni reali. L'attenzione è indirizzata soprattutto a sviluppare le capacità di ascolto e produzione orale (resoconto di un'esperienza, data una "griglia"; risposte a domande aperte; domande reciproche e in cerchio; intervista guidata...) e alla lingua scritta (lettura e scrittura di didascalie adatte a disegni, completamento di frasi, abbinamento, brevi messaggi, liste di oggetti, pro-memoria...).
- Un momento dedicato a fissare l'attenzione sulle *strutture linguistiche di base*, a concentrarsi quindi sulla forma, proponendo esercitazioni basate sulla trasformazione, la risposta a domande, l'abbinamento, il completamento, il riutilizzo a partire da un modello/esempio; la scelta fra due possibilità...
- Un momento finale di *verifica* dell'apprendimento, in cui si propongono nuovamente situazioni ludico-operative che prevedono il "fare" attraverso la lingua.

Nella tabella seguente esponiamo in maniera sintetica gli obiettivi per l'apprendimento della L2 per comunicare, riferiti alle diverse capacità.

Obiettivi per l'apprendimento della L2 per comunicare

Capacità linguistico-comunicative	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende messaggi brevi e contestualizzati relativi a temi e interazioni di interesse immediato (routine e attività di classe, scambio fra pari, gioco, lingua della famiglia, dei luoghi della zona in cui abita...); - coglie l'argomento principale di brevi e chiari messaggi.
Parlare in situazioni di interazione	<ul style="list-style-type: none"> - Risponde a domande sia di tipo chiuso che aperto, purché si riferiscano a fatti ed eventi noti; - partecipa a interazioni con pari e con adulti relative ad ambiti familiari; - riesce a inserirsi in una conversazione se l'argomento è conosciuto.
Parlare spontaneamente	<ul style="list-style-type: none"> - Prende la parola per: esprimere bisogni, gusti, preferenze; richiamare l'attenzione; dare comandi ai pari; chiedere qualcosa e chiedere di entrare in un gioco, di fare qualcosa...; - sa descrivere oggetti, persone, attività quotidiane e luoghi; - racconta un fatto o un evento direttamente vissuto.
Leggere	<ul style="list-style-type: none"> - Sa leggere testi brevi e semplici che si riferiscono ad argomenti noti (di tipo personale, informativo, funzionale...); - sa ritrovare un'informazione specifica in un semplice testo informativo (ad esempio, un avviso); - sa leggere testi narrativi che prevedono il supporto di immagini (fumetti, storie illustrate...).
Scrivere	<ul style="list-style-type: none"> - Sa scrivere semplici messaggi funzionali e contestualizzati: un elenco, la didascalia di un'immagine, un breve messaggio personale; - data una traccia, sa scrivere il resoconto di un fatto direttamente vissuto.

8.3 Che cosa dice la normativa

Dal DPR n. 394/1999

Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati, o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola.

Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

8.4 Strumenti e materiali

La maggior parte dei testi e dei materiali didattici in commercio per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua sono stati concepiti e elaborati pensando ad apprendenti che vivono all'estero, e quindi per insegnare l'italiano come lingua straniera in Europa o in Paesi extraeuropei. Negli ultimi tempi tuttavia, in seguito all'aumento degli alunni stranieri nelle scuole italiane, si assiste al sorgere di una produzione, pur ancora limitata, di materiali e testi indirizzati al pubblico specifico degli immigrati, ragazzi e adulti.

La grande varietà e le rilevanti differenze individuali in termini di età, scolarità precedente, lingua d'origine, sviluppo cognitivo, classe di inserimento, rendono comunque difficile la scelta di un testo adatto a tutti gli apprendenti. L'orientamento è dunque quello di poter contare su un testo/materiale di base da integrare con proposte didattiche mirate a dare risposta ai bisogni e alle esigenze di ciascuno per cercare di sostenere un percorso di apprendimento che proponga un *italiano su misura*.

I *temi* che di solito vengono presentati nella prima fase di inserimento, e che si ritrovano nella maggior parte dei testi, sono i seguenti:

- l'identità personale
- la scuola: classe, insegnanti, compagni, l'aula e lo spazio, le attività della classe, gli oggetti della scuola, le azioni e i luoghi della scuola
- la famiglia
- la casa
- l'abbigliamento
- il corpo
- il tempo, il calendario e l'orientamento nel tempo
- il cibo
- luoghi ed edifici del quartiere/della città
- i negozi e gli acquisti
- i mezzi di trasporto e l'orientamento nello spazio
- il divertimento e il tempo libero.

Ciascun tema viene presentato secondo uno sviluppo "modulare" la cui impostazione può prevedere:

- la presentazione del lessico, delle espressioni e delle strutture relative al tema proposto, utilizzando il contesto reale, le foto, i disegni, le esperienze quotidiane;
- l'acquisizione del lessico e delle strutture e il loro utilizzo;
- esercizi di riconoscimento, abbinamento, completamento, trasformazione...;
- prima produzione orale con riutilizzo del lessico e delle strutture presentate (risposta a domande; produzione di frasi dato lo stimolo visivo; presa di parola spontanea a partire da un'immagine, una situazione; intervista guidata...);
- l'uso della lettura/scrittura per scrivere elenchi, didascalie adatte a disegni; completare una didascalia; elaborare cartelli e messaggi informativi...).

Le *funzioni* che ci si propone di sviluppare nella fase iniziale hanno a che fare con la necessità di agire e interagire attraverso la L2 e quindi possono essere raggruppate nella dizione generale di *capacità di base per la comunicazione interpersonale*.

Funzioni linguistiche di base

- Presentarsi, dire e scrivere il proprio nome, la propria età e la classe frequentata;
- chiedere agli altri il nome, l'età, la classe;
- salutare;
- richiamare l'attenzione;
- indicare i componenti della famiglia;
- dare e scrivere il proprio indirizzo;
- denominare, indicare, scrivere gli oggetti della scuola;
- capire ed eseguire le azioni della scuola;
- chiedere un oggetto;
- denominare i vestiti, gli oggetti;
- indicare il possesso;
- invitare e rispondere a un invito (a giocare, a svolgere un'attività ecc.);
- denominare le parti del corpo;
- indicare alcune caratteristiche fisiche;
- esprimere stati e bisogni;
- aprire un dialogo, un'interazione;
- inserirsi in una conversazione con i pari su temi conosciuti;
- indicare azioni ripetute e quotidiane;
- collocare alcune azioni nel tempo;
- indicare gusti e preferenze;
- collocare oggetti e persone nello spazio;
- indicare luoghi e percorsi;
- esprimere azioni quotidiane nel passato;
- esprimere stati d'animo e sensazioni;
- descrivere oggetti, luoghi e persone;
- riferire fatti ed esperienze personali;
- riferire fatti accaduti ad altri.

8.5 Come l'insegnante promuove l'acquisizione della L2

L'insegnante che facilita l'apprendimento e l'acquisizione della nuova lingua rispetta i tempi dell'apprendente, non lo forza a parlare, accetta la fase iniziale di silenzio e le risposte non verbali. Non sommerge gli alunni non italofofoni di input linguistici incomprensibili che provocano ansia e disagio, ma propone poche espressioni per volta. Sostiene e incoraggia la comprensione anche attraverso l'utilizzo di supporti extralinguistici: disegni, immagini, foto, oggetti ecc.

Inoltre modifica e semplifica il suo linguaggio, indirizzato al ragazzo straniero, sia dal punto di vista **formale che funzionale**. Modificazioni di tipo formale riguardano, ad esempio, l'articolazione e la pronuncia, il vocabolario, la struttura sintattica ecc. Semplificazioni di tipo funzionale sono invece: il riferimento al contesto e al qui e ora, l'uso costante di incoraggiamenti e conferme, le dichiarazioni, le ripetizioni... .

Per rendere l'input più comprensibile, le modificazioni vengono introdotte a livello:

- *fonologico*:
 - tono che sottolinea le parole/chiave
 - maggiore lentezza nel ritmo del discorso
 - pause leggermente più accentuate
 - articolazione della frase più chiara e marcata
- *lessicale*:
 - uso prevalente di parole comuni e di base, preferendo gli iperonimi agli iponimi
 - riduzione delle espressioni troppo colloquiali, idiomatiche o figurate
- *morfosintattico*:
 - enunciati più brevi e meno complessi
 - ridotto uso di frasi subordinate
 - relazioni grammaticali maggiormente esplicitate
 - enunciati formati secondo un modello "più canonico"

Nelle tabelle successive sono elencate le possibili modificazioni dell'input da introdurre per facilitare la comprensione.

Come parlare all'alunno neoarrivato: alcuni suggerimenti

- Parlare un po' più lentamente, senza tuttavia distorcere il ritmo del discorso e rallentarlo in maniera esagerata;
- articolare le parole in maniera più chiara; eliminare le contrazioni;
- fare pause più lunghe alla fine della frase;
- aumentare leggermente il tono di voce nella pronuncia delle parole-chiave e sottolineare l'intonazione;
- cercare di utilizzare soprattutto le parole del vocabolario di base e di alta frequenza, riducendo l'uso dei sinonimi;
- anche l'uso dei pronomi va ridotto a favore degli specifici nomi dei referenti;
- cercare di chiarire il significato dei termini non familiari attraverso le immagini, le foto, l'opposizione e i contrari, l'animazione, gli oggetti;
- utilizzare immagini, gesti, e il linguaggio non verbale per facilitare le spiegazioni;
- usare una sintassi semplificata (frasi più brevi e ridurre l'uso di coordinazione e subordinazione);

- le nuove informazioni contenute in ciascuna frase devono essere ridotte e controllate (l'input linguistico nuovo deve essere *i+1*, cioè leggermente al di sopra del livello dell'apprendente, intendendo con *i* la situazione linguistica e di apprendimento dell'alunno e con *+1* le nuove informazioni, struttura e contenuti presentati);
- gli argomenti-chiave vengono ripetuti e presentati più volte con spiegazioni esaurienti;
- l'argomento della comunicazione dovrebbe riguardare il contesto, il “qui e ora” o situazioni “illustrabili”;
- concentrare inizialmente l'attenzione dell'apprendente soprattutto sul messaggio e sul significato e successivamente sulla forma;
- accettare gli errori e i tentativi di comunicazione, eventualmente riformulare ed espandere ciò che l'alunno ha detto;
- segnalare in maniera chiara e costante l'inizio e la fine delle attività, il loro scopo, chi deve parteciparvi... L'alunno straniero ha bisogno di *routine* ben conosciute e prevedibili per capire

Segnalazioni

Per approfondire gli aspetti didattici dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2:

- Paolo Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2002.
- Daniela Bertocchi, Cristina Castellani (a cura di), *Modulo di formazione per insegnanti di italiano L2*, Genova, Sagep, 2000.
- Graziella Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze, La Nuova Italia, 2002.

Per i materiali e i testi per gli alunni:

- Bibliografia dei testi per ragazzi non italofofoni, “*Nuove parole per dire e per studiare*” disponibile sul sito del centro COME: www.centrocome.it

9. L'ITALIANO DELLO STUDIO

9.1 Un percorso lungo

Lingua di scolarizzazione, dello studio, delle discipline: l'italiano lingua veicolare per seguire il curriculum comune dà la priorità alla dimensione cognitiva (informativa) su quella sociale e interpersonale (comunicativa).

Gli allievi devono leggere, ascoltare ed esprimere differenti tipi di testo. La difficoltà non consiste tanto, e solo, nel dover apprendere il lessico specifico di ciascuna area tematica, quanto nella necessità di dover concettualizzare – e poi esprimere – l'organizzazione relazionale e strutturale degli obiettivi della conoscenza. Il prisma dei compiti richiesti all'apprendente può essere così disegnato:

- comprendere il tema/contenuto;
- comprendere e memorizzare il lessico e le strutture specifici;
- concettualizzare (nessi logici, spaziali, temporali, causali...);
- verbalizzare i concetti.

L'apprendimento della lingua dello studio richiede tempi lunghi e attenzioni didattiche mirate e ripetute. Secondo J. Cummins, per acquisire la competenza denominata **CALP** (*Cognitive Academic Language Proficiency: abilità linguistica cognitiva-scolastica*), gli apprendenti di una L2 impiegano quattro anni e oltre.

Per comprendere e usare la L2 per lo studio, l'apprendente straniero deve acquisire competenze diverse, di tipo linguistico, testuale, culturale, oltre che cognitivo e informativo, rispetto ai contenuti e ai temi delle diverse discipline.

Un percorso lungo e complesso che deve essere attivato, accompagnato e sostenuto da attenzioni didattiche mirate e da facilitazioni linguistiche che si propongono di renderlo sempre più autonomo. Lo scopo finale è quello di aiutare l'allievo a costruire da solo la catena delle riformulazioni, passando dal linguaggio decontestualizzato a quello contestualizzato – nel momento iniziale dell'approccio al testo per comprenderlo – e successivamente, a compiere il percorso inverso, per la concettualizzazione e la verbalizzazione adeguata a esprimere i contenuti.

Per fare questo, l'apprendente deve essere aiutato a:

- scoprire che gli enunciati non sono equivalenti, né sul piano cognitivo, né su quello linguistico e che sono utilizzati in situazioni differenti;
- decontestualizzare gli enunciati, riducendo o sopprimendo i deittici;
- combinare le frasi attraverso un uso più sicuro ed espanso della sintassi, a partire dalle forme di subordinazione temporale e causale, per arrivare alle finali, alle ipotetiche...;
- modificare testi scritti e messaggi dalla modalità narrativa e paratattica (*e poi... e allora...*) alla modalità espositiva ordinata in senso logico e cronologico.

9.2 Quali difficoltà

Le difficoltà maggiori che incontra l'alunno non italofono sono dunque di tipo:

- *lessicale*, dal momento che i testi di studio e le spiegazioni usano molti termini astratti e termini del linguaggio comune in accezione speciale (ad esempio, il termine "pianta" in geografia);

- *morfosintattico*, per la presenza di frasi e periodi complessi, che traducono operazioni logiche attraverso numerosi nessi causali, temporali ecc...;
- *testuali*, per l'impostazione complessa dei testi di studio e la loro varietà;
- *cognitiva*, per la difficoltà, comune ai pari, a comprendere concetti e idee;
- *culturale*, per la possibile distanza tra i nuovi contenuti di studio e le conoscenze pregresse.

9.3 Facilitare l'apprendimento

Apprendere l'italiano L2 per lo studio richiede tempi lunghi e invece i tempi della scuola sono spesso troppo "stretti" per chi deve contemporaneamente comprendere e dire concetti e idee nuovi e complessi. Va tuttavia sottolineato il dato positivo rappresentato proprio dall'apprendimento della L2 per scopi diversi: per comunicare e per studiare. Questa situazione consente all'apprendente – che ovviamente va sostenuto in questo cammino – di imparare l'italiano per studiare, ma anche di *imparare l'italiano studiando*. Si apprende la L2 anche studiando la matematica, partecipando alle attività di tipo espressivo, seguendo una lezione di geografia, a condizione che i contenuti siano resi accessibili e presentati anche attraverso supporti non verbali.

Per fare questo, ogni insegnante deve diventare *facilitatore di apprendimento* rispetto alla propria area disciplinare; strada facendo ciascun allievo acquisterà autonomia linguistica e potrà procedere nella "catena delle riformulazioni" che comporta il passaggio dalle parole "basse" a quelle "alte" e viceversa.

In che modo dunque l'insegnante può agire come facilitatore di apprendimento nella classe plurilingue?

Alcuni suggerimenti:

- la creazione di *contesti significativi* nei quali inserire il nuovo tema, ancorandolo in questo modo all'esperienza diretta, a schemi mentali e riferimenti noti;
- il ricorso a *referenti concreti* e strumenti innovativi, che stimolano diversi canali sensoriali: l'operatività, la manipolazione, le immagini, gli aiuti di tipo visivo;
- la promozione delle attività di *scrittura* che sviluppano il processo cognitivo, permettono l'astrazione, la concettualizzazione, la generalizzazione, la decontestualizzazione e creano un modo di pensare deduttivo, sperimentale, riflessivo, critico;
- la consapevolezza del fatto che la complessità del compito (che non sia però troppo complesso rispetto al livello dell'apprendente) sviluppa la *motivazione*, rivela abilità e capacità nascoste, fa emergere nuove domande di apprendimento. Esercitazioni poco esigenti sul piano cognitivo che servono solo a occupare il tempo sono, al contrario, frustranti e inibenti ogni volontà di sviluppo e curiosità;
- la *ridondanza* dell'input e del contenuto presentato in termini di tempo e ricorsività (riprendere il tema in momenti diversi, porre domande, richiamare...) e in termini di attività e canali (presentare i contenuti oralmente, sintetizzare in forma scritta, evidenziare in vario modo...);
- l'utilizzo di *testi semplici*, o ad alta comprensibilità, sui quali ci soffermiamo di seguito.

9.4 Strumenti e materiali

Gran parte dei materiali di studio scritti per gli studenti della loro età e classe di inserimento è spesso difficile per i ragazzi stranieri. Per chi conosce alcune centinaia di parole, questi testi rappresentano dei veri e propri ostacoli da superare di fronte ai quali rischia di svilupparsi la frustrazione, l'abbandono del compito e lo scoraggiamento.

Per quanto si possa essere motivati ad apprendere, certi testi sono troppo al di là delle possibilità del lettore/ascoltatore che vede frustrati i propri sforzi di estrarre significato dalle parole.

La mancata o scarsa comprensione dei testi scritti provoca agli apprendenti stranieri alcuni problemi:

- causa un divario di competenze, che rischia di aumentare con il tempo, dovuto alla mancata o parziale acquisizione di conoscenze e abilità che i coetanei stanno apprendendo;
- l'esclusione totale o parziale dalle attività di classe e dai temi comuni del curriculum provoca frustrazione, senso di isolamento, perdita della motivazione;
- anche l'apprendimento della L2 si blocca perché l'input non è comprensibile e quindi non produce nuova acquisizione e mobilità nel livello di interlingua.

Il problema per chi insegna è dunque quello di proporre agli apprendenti stranieri testi adeguati alle loro capacità.

Testi semplici non significa tuttavia testi banali, ma *testi ad alta comprensibilità*, o che utilizzano una "scrittura controllata": chi scrive si pone il problema della comprensione da parte del destinatario ed esercita un controllo sul proprio modo di scrivere che tenga conto della distanza – linguistica, culturale e sociale – che esiste tra emittente e ricevente.

Nella tabella seguente presentiamo i criteri che si possono seguire per rendere più semplici e accessibili i testi scritti e alcuni esempi di testi semplificati.

Criteri da seguire nella semplificazione testuale*

Alcuni criteri per la semplificazione dei testi scritti:

- le informazioni vengono ordinate in senso logico e cronologico;
- le frasi sono brevi e i testi in media non superano le 100 parole;
- si usano quasi esclusivamente frasi coordinate;
- si fa molta attenzione all'uso del lessico, utilizzando di preferenza il *vocabolario di base* e fornendo la spiegazione delle parole che non rientrano nel vocabolario di base;
- il nome viene ripetuto, evitando i sinonimi che possono creare confusione e facendo un uso limitato dei pronomi;
- nella costruzione della frase si rispetta di preferenza l'ordine SVC (soggetto, verbo, complemento);
- i verbi vengono per lo più usati nei modi verbali finiti e nella forma attiva;
- si evitano le personificazioni: ad esempio, "il senato" diventa "i senatori";
- non si usano le forme impersonali;
- il titolo e le immagini sono usate come rinforzo alla comprensione del testo.

Dal punto di vista grafico può essere utile:

- servirsi di caratteri più grandi;
- strutturare il testo in brevi paragrafi con sottotitoli;
- evidenziare *i termini specifici e le parole chiave* del testo (che non devono essere mai molte) utilizzando la grafica, i riquadri, il glossario a fine pagina ecc;
- inserire immagini per facilitare la comprensione.

* Si fa riferimento ai criteri seguiti per la redazione di testi ad alta comprensibilità dal gruppo di ricerca promosso dal Dipartimento del Linguaggio dell'università "La Sapienza" di Roma e dal CNR (direttore scientifico: Tullio De Mauro), in particolare, per la realizzazione della rivista «Due parole».

9.5 Imparare la L2 nell'adolescenza

Apprendere la seconda lingua per un adolescente in situazione di immigrazione non è mai un fatto neutro, ma è correlato ad aspetti emozionali e alla costruzione della sua identità.

Come il coetaneo autoctono, il ragazzo straniero è alle prese con sfide e compiti di sviluppo molteplici (diventare grande, acquisire autonomia e responsabilità, spingersi lungo il cammino del distacco degli adulti e di individuazione...), ma deve anche affrontare nodi identitari specifici.

A quale contesto/paese/lingua appartenere? Come tenere insieme le radici e le origini (o la L1) e il progetto per il futuro? Come accogliere la rappresentazione del mondo che la L2 veicola, senza entrare in conflitto con i valori e i riferimenti propri della lingua e cultura d'origine?

In questa fase di formazione della persona inoltre tendono a diventare sempre più importanti i **rapporti orizzontali** con il gruppo dei pari, rispetto a quelli verticali con gli adulti e con gli insegnanti. La prima conseguenza è che il **filtro affettivo** cambia direzione: non è più dipendente dall'approvazione dell'adulto, ma da quella dei coetanei. Ciò può rendere più problematica la gestione delle attività di gruppo, nonché i momenti di produzione orale e di correzione degli errori, perché possono provocare negli adolescenti la vergogna, il timore di essere presi in giro, la perdita dell'autostima.

A differenza del bambino, il ragazzo accetta con più difficoltà di sbagliare, di essere corretto e di dover riformulare e può tendere allora a chiudersi, a non esporsi, o a rifiutare la correzione degli errori.

Spesso gli adolescenti immigrati si sentono – e a volte lo sono, a causa delle responsabilità che si devono assumere – già grandi, adulti, vicini alla vita lavorativa e a forme di autonomia quotidiana.

Ai loro occhi possono risultare troppo infantili delle attività didattiche di tipo espressivo e ludico che invitano a ripetere, prendere la parola in situazioni simulate, drammatizzare, inventare storie...

D'altra parte, in questa età le capacità di analisi e di definizione metalinguistica maturano e rendono possibile un'attività di riflessione sulla lingua e sulla comunicazione via via più approfondita e sistematica.

Le conoscenze di tipo espositivo evolvono verso conoscenze procedurali sempre più complesse (*se è così... allora...*) e possono approdare a vere e proprie rappresentazioni mentali, concettualizzazioni, astrazioni. Il passaggio cognitivo dall'esposizione dei fatti alla loro problematizzazione e alla concettualizzazione richiede

e sviluppa competenze linguistiche sempre più articolate. La *conseguenza glottodidattica* di tutto ciò risiede nel passaggio piuttosto rapido da un approccio comunicativo a un approccio che si basa sempre di più sulla riflessione e la definizione metalinguistica.

Alla *competenza d'uso* della seconda lingua si affianca, come integrazione e non sostituzione, la *competenza sull'uso* della L2. Dal punto di vista scolastico, l'adolescente straniero si trova ad aver a che fare con le discipline che compongono il curriculum e con una lingua straniera.

L'adattamento del programma scolastico durante la prima fase di inserimento – così come indicato dalle circolari ministeriali – può, come abbiamo visto, facilitare l'immersione nel curriculum comune, dal momento che per gli apprendenti adolescenti la L2 si configura quasi da subito come **lingua veicolare**.

Segnalazioni

Per approfondire il tema dell'insegnamento della L2 per lo studio:

- Paolo Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2002.
- Gabriella Debetto, *L'italiano per imparare a scuola*, in E. Micciarelli (a cura di), *Nuovi compagni di banco*, Milano, Angeli, 2002.
- Graziella Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra, 2003.
- G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.
- M. E. Piemontese, *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid, 1996.

Per gli alunni:

Collana "Insieme in classe":

- G. Bettinelli, P. Russomando, *Insieme – Storia*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- A. Fiorio, A. Mastromarco, *Insieme – Geografia*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- G. Debetto, A. Plazzotta, *Insieme antologia*, Firenze, La Nuova Italia, 2005.
- M. Frigo, *Insieme matematica*, Firenze, La Nuova Italia, 2005.
- A. Fiorio, A. Mastromarco, M. Palidda, *Insieme scienze*, Firenze, La Nuova Italia, 2005.

Esempi di unità didattiche "semplici", di contenuto disciplinare, elaborate per alunni non o poco italofofoni si possono reperire sui siti seguenti:

- www.centrocome.it
- www.2000milia.it
- www.iprasetrn.it

10. INSEGNARE NELLA CLASSE PLURILINGUE

10.1 Bisogni linguistici diversi

Abbiamo visto che i bisogni linguistici degli alunni stranieri si diversificano sulla base dell'età al momento del loro inserimento scolastico e dipendono dalle storie personali, scolastiche e linguistiche, dal contesto e dalle modalità d'accoglienza. Al momento dell'arrivo, tuttavia, ciascun ragazzo ha la necessità di:

- **orientarsi/riorientarsi** nella nuova scuola e nell'ambiente di accoglienza (regole esplicite e implicite; gesti; linguaggio non verbale; riferimenti culturali; categorie spazio-temporali, ruoli ecc.);
- **comunicare e interagire** con i pari e con gli adulti, in situazioni diverse: formali e informali, ludiche e scolastiche, quotidiane e inconsuete ecc.;
- **studiare e apprendere** i contenuti del curriculum comune per inserirsi positivamente e riuscire;
- apprendere nuove parole e contenuti **senza perdersi**, componendo la propria storia e identità tra memoria e radici, da un lato, e progetto e aspettative da realizzare nel nuovo Paese, dall'altro.

Se proviamo a tradurre i temi e le necessità propri della fase di inserimento nella scuola del Paese di accoglienza in bisogni linguistici, vediamo la complessità del compito che, come abbiamo già detto, si pone dinanzi a chi impara/insegna l'italiano come seconda lingua.

Gli alunni non italofoeni devono infatti in tempi rapidi:

- imparare a **comprendere e a comunicare** in italiano per condurre gli scambi interpersonali di base quotidiani;
- **leggere e scrivere** nella nuova lingua, compiendo un percorso di alfabetizzazione *ex novo* – per chi non è stato prima scolarizzato in L1 –, oppure di rialfabetizzazione, per chi ha già imparato a leggere e a scrivere in L1;
- **comprendere e produrre messaggi e testi**, orali e scritti, di complessità diversa e crescente;
- **studiare** le diverse discipline e seguire i contenuti del curriculum comune, utilizzando solo la L2;
- **riflettere sulla nuova lingua**, le sue strutture e componenti grammaticali, morfologiche, sintattiche;
- mantenere, valorizzare e continuare a **sviluppare la lingua d'origine**.

Naturalmente i compiti e gli ostacoli linguistici avranno peso e portata diversi a seconda dell'età dell'apprendente e della classe di inserimento.

10.2 Il rischio di sottovalutare le difficoltà

Nella scuola media l'alunno non italofono si trova sin da subito di fronte a compiti complessi e alla scarsità del tempo a disposizione. Apprendere una L2 per la comunicazione e per lo studio richiede attenzioni specifiche, risorse e strumenti adatti, un contesto competente e non ansiogeno e una dilatazione dei tempi che permettano all'apprendente di immagazzinare, elaborare, trasferire competenze già acquisite, esprimere concetti sedimentati o appresi attraverso le nuove parole.

Ciò che invece si nota attualmente nella scuola e fra gli insegnanti che si accostano per la prima volta al tema dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 è una certa drammatizzazione delle difficoltà di comunicazione iniziali e dell'assenza di feedback da parte dell'alunno neoinserto. Vi è invece una sottovalutazione delle difficoltà insite nel percorso di appropriazione dell'italiano per studiare, denso di concetti, termini, riferimenti specifici e decontestualizzati.

L'ostacolo relativo alle capacità comunicative di base viene superato, come abbiamo visto, in tempi piuttosto brevi. Gli scambi tra pari, nel tempo scolastico ed extrascolastico, il linguaggio della strada e dei *media*, le parole del gioco e degli incontri tra amici sono tutte occasioni formidabili per ottenere un input linguistico comprensibile, interessante, affettivamente coinvolgente. Grazie a queste opportunità comunicative diffuse e motivanti, la maggior parte degli apprendenti acquisisce in fretta una sufficiente fluenza, una pronuncia accettabile, un lessico funzionale e può condurre con successo interazioni e scambi con coetanei e con adulti che manifestano atteggiamenti di convergenza e di cooperazione comunicativa.

A questo punto capita spesso che gli insegnanti li ritengano pronti per seguire il programma scolastico comune, senza più prevedere dispositivi e attenzioni linguistiche mirate e interventi di facilitazione.

I problemi linguistici si ritengono pressoché superati, dato che sono venuti meno gli ostacoli più "visibili" ed è stata superata la fase iniziale di silenzio e di forte impaccio comunicativo.

La scuola tende allora a chiedere agli alunni immigrati di "funzionare" come i compagni italofoeni, sottovalutando le difficoltà proprie del passaggio dall'apprendimento di una lingua contestualizzata a quello di una lingua per studiare. Per superare questo compito si richiedono tempi lunghi, momenti individualizzati di facilitazione e di aiuto, attenzione linguistica da parte di tutti gli insegnanti della classe, i quali devono diventare, ciascuno per la propria area disciplinare, **facilitatori di apprendimento**.

L'analisi dei bisogni linguistici (presentati alla pagina precedente) ci serve per definire e precisare gli obiettivi e i percorsi d'apprendimento. L'alunno straniero che apprende l'italiano come seconda lingua si trova a dover raggiungere obiettivi che fanno riferimento a due diversi percorsi didattici e che tuttavia si svolgono in maniera contemporanea. Da un lato, come abbiamo visto, deve raggiungere gli obiettivi specifici legati alla sua condizione di apprendente non italofono (denominare, indicare oggetti e azioni; esprimere richieste, bisogni, gusti e preferenze; presentarsi e riferire fatti personali ecc.). Dall'altro lato, deve misurarsi ed essere valutato sulla base di obiettivi comuni ai compagni di classe previsti dal curriculum ordinario.

10.3 Due strategie

Le strategie e i compiti di facilitazione e di mediazione educativa sono componenti cruciali della professionalità docente. Facilitare l'apprendimento di tutti e di ciascuno è un'azione pedagogica e didattica intenzionale e quotidiana che non si esaurisce nelle forme occasionali dell'aiuto e del supporto, né si sostituisce al processo attivo dell'apprendente. Il docente facilitatore sa attivare strategie e risorse per promuovere l'autonomia di ogni alunno e la fiducia nelle proprie capacità. Nel caso degli alunni stranieri, il lavoro educativo di facilitazione e mediazione deve tener conto di alcune specificità che hanno a che fare con i problemi linguistici e con la possibilità di stabilire il *transfer* rispetto alle competenze e alle conoscenze acquisite.

Per affrontare il tema dello studio in italiano L2 da parte degli alunni immigrati e

mettere in atto interventi di facilitazione che diano reale supporto al percorso formativo nella nuova scuola, le strade praticate dagli insegnanti sono fondamentalmente due. La prima riguarda la possibilità di agire, per quanto possibile, *sulla lingua*, e quindi elaborare testi che esprimano i concetti e i contenuti disciplinari in maniera più semplice e che siano maggiormente comprensibili. L'altra strada è quella di esplorare strategie glottodidattiche e pedagogiche che *rinforzino le abilità* degli alunni stranieri rispetto a *compiti cognitivamente più esigenti* e li mettano in condizione di raggiungere gradualmente una certa autonomia di studio.

Tutto questo in un clima di apertura e di scambio, per costruire orizzonti e progetti comuni a partire da lingue, storie e radici differenti.

Nel paragrafo che segue elenchiamo alcune strategie di facilitazione e attenzioni pedagogiche che gli insegnanti dovrebbero assumere nelle situazioni plurilingui e multiculturali.

10.4 Dieci attenzioni

1. Il contesto dell'apprendimento

- l'organizzazione della classe e dei tempi di apprendimento
- l'allestimento dello spazio, dell'aula, del laboratorio
- promuovere la cooperazione fra pari
- prevedere l'alternanza fra attività individuali, in coppia, in piccolo gruppo.

2. L'uso delle lingue d'origine

- utilizzo ed elaborazione di glossari bilingui
- utilizzo ed elaborazione di materiali multimediali in L1
- estratti dai libri di testo in L1
- intervento di mediatori linguistico-culturali.

3. La ridondanza

- ripresa nel tempo dei concetti e dei contenuti presentati
- verifica costante della comprensione
- procedimento "a spirale" delle esposizioni: ampliamento progressivo dei contenuti.

4. La contestualizzazione

- incoraggio dei nuovi temi e concetti, tutte le volte che ciò è possibile, alle situazioni reali, all'esperienza
- problematizzazione e riflessione sull'esperienza.

5. L'operatività

- coinvolgimento degli alunni in attività concrete (uscite, progetti, raccolta di dati...)
- ricerca di soluzione a problemi
- attività di micro-ricerca.

6. Uso di canali comunicativi ed espositivi diversi

- utilizzo di supporti non verbali alle spiegazioni orali e scritte: immagini, oggetti, disegni, fotografie...
- utilizzo di materiali multimediali

- spiegazioni orali accompagnate anche da sintesi scritte, schemi, grafici... .
7. *Attenzione al linguaggio delle lezioni*
- esposizioni chiare
 - limitazione nell'uso dei sinonimi
 - semplificazione della sintassi.
8. *Utilizzo di testi ad alta comprensibilità*
- consapevolezza rispetto alle difficoltà di comprensione dei testi in uso
 - valutazione della comprensibilità di un testo
 - “semplificazione” dei testi che si intende proporre
 - utilizzo di testi “semplificati” già disponibili
 - verifica della loro efficacia.
9. *Valorizzazione dei saperi e delle competenze acquisite*
- recupero e riconoscimento di ciò che gli alunni già sanno e hanno appreso nel Paese di origine
 - utilizzo, se possibile, della L1 per facilitare il transfer (ad esempio, glossari bililingui).
10. *Approccio interculturale alle discipline*
- integrazione/revisione dei contenuti
 - apertura nei confronti degli apporti culturali diversi
 - elaborazione di materiali bi/pluriculturali.

10.5 Strumenti e materiali: la collana “Insieme in classe”

Tra gli strumenti e i materiali che si possono utilizzare per l'insegnamento nella classe eterogenea, segnaliamo i fascicoli della collana *Insieme in classe*, che si propongono di offrire agli alunni di recente immigrazione una sorta di “chiave di accesso” alle diverse discipline:

- presentando i **nuclei concettuali di base** delle diverse materie;
- proponendo il **lessico specifico** per ogni ambito disciplinare;
- invitando a svolgere esercitazioni e attività di tipo **operativo e contestualizzato**;
- sollecitando il confronto e il recupero di abilità e **saperi appresi nella L1**.

I testi sono corredati da glossari plurilingui dei termini specifici in cinese, albanese, arabo, spagnolo e da numerose immagini e supporti visivi (schemi, grafici, tabelle...) che facilitano e sostengono la comprensione.

11. ITALIANO E LINGUE D'ORIGINE

11.1 Che influenza ha la L1 sull'apprendimento?

Come abbiamo visto in precedenza a proposito dell'interlingua, gli studi sulle sequenze evolutive della L2 hanno mostrato che alunni che parlano lingue d'origine diverse seguono percorsi simili nell'acquisizione di certe strutture e nell'ordine in cui questa avviene. Questa constatazione ha portato a ridimensionare molto, fin quasi a negarlo, il ruolo della prima lingua che le teorie comportamentiste avevano invece considerato il fattore cruciale. In tempi più recenti tuttavia la posizione di chi nega ogni influenza della L1 è stata nuovamente riconsiderata: è infatti fuori di dubbio che la lingua materna ha un ruolo, anche piuttosto importante, nel determinare le produzioni iniziali degli apprendenti. Il meccanismo che regola l'influenza del sistema di origine nei confronti della seconda lingua viene spesso chiamato *transfer* e deve essere inteso in maniera più ampia rispetto alla rigida accezione di transizione/passaggio linguistico dalla L1 alla L2, poiché:

- si tratta di influenze di vario genere e non esclusivamente di trasferimento di strutture da una lingua all'altra (che possono interessare anche fenomeni paralinguistici, ad esempio);
- può verificarsi *transfer* anche da altre lingue precedentemente apprese e non solo dalla lingua materna (si notano, ad esempio, casi di *transfer* dal francese per i ragazzi senegalesi parlanti wolof, ma scolarizzati anche in francese; oppure influenze dalla lingua inglese, per alunni filippini parlanti tagalog, ma che hanno appreso anche l'inglese a scuola);
- il *transfer* è comunque uno dei processi che contribuiscono a dare forma all'interlingua.

Si nota inoltre che il meccanismo del *transfer* è più attivo se si percepisce una certa similarità tra le lingue e una ridotta distanza tipologica. Si trovano esempi più frequenti di interferenza nelle produzioni di ragazzi peruviani o ecuadoregni, o comunque ispanofoni. In questo caso l'interferenza può diventare anche un ostacolo, dopo essere stata un elemento di aiuto iniziale; l'apprendente può pensare: "mi baso sulla mia L1, vengo capito e quindi continuo a usare queste strutture, anche se non adeguate nella forma", sedimentando così comportamenti non corretti.

La probabilità di occorrenza del *transfer* da L1 sembra decrescere secondo la seguente scala:

+ **fonologia > lessico > sintassi > morfologia** –

Oltre a essere più frequente a livello fonologico e poi lessicale che nella sintassi e nella morfologia, il *transfer* agisce di più nelle produzioni spontanee che nei compiti guidati, più negli adulti che nei ragazzi, più in apprendenti iniziali che in quelli avanzati.

Nelle pagine seguenti proponiamo alcune osservazioni sul fenomeno dell'interferenza della L1 rispetto all'apprendimento dell'italiano negli alunni:

- cinesi
- albanesi
- arabofoni
- ispanofoni.

11.2 Gli alunni cinesi

Tra le quattro L1 considerate, il cinese è certamente quella più distante dalla L2 e il disorientamento che possono sperimentare gli apprendenti sinofoni è giustificato dalle numerose differenze.

Dal punto di vista *fonetico* e *grafico*, le parole italiane possono risultare di difficile comprensione/discriminazione uditiva e della pronuncia per la loro lunghezza e per l'assenza dei toni. Vi sono inoltre nella L2 suoni che in cinese non ci sono (come r, gn, gl) e altri di difficile distinzione (b/p, d/t). Anche le doppie costituiscono un problema perché nella trascrizione dei caratteri in pinyin non sono previste.

Il pinyin

Il *pinyin* è la trascrizione ufficiale dei caratteri cinesi in 26 lettere latine. La trascrizione dà informazioni sulla pronuncia del carattere e sul tono con cui è modulato. I ragazzi imparano a scrivere in *pinyin* all'inizio della loro scolarizzazione, ancora prima di imparare a leggere e a scrivere caratteri, in modo tale da condividere la pronuncia dei caratteri con i compagni di classe che vivono in altre regioni della Cina. La trascrizione in *pinyin* non coincide con l'alfabeto italiano; ci sono differenze, come nel caso di:

q pronunciata come *c* dolce

h davanti a vocale è aspirata

g è sempre dura

c si legge *z* dura

ch si legge *c* dolce

Per quanto riguarda la *grafia*, vi possono essere difficoltà a riconoscere la stessa parola dato che ci sono quattro varianti in italiano, mentre nel *pinyin* le lettere vengono sempre presentate con la stessa grafia. Sono inoltre sempre minuscole e quindi l'uso della lettera maiuscola non è compreso. I caratteri poi si susseguono uno dietro l'altro sempre alla stessa distanza e lo spazio fra di loro non segnala la fine di una parola.

Dal punto di vista *morfosintattico*, essendo il cinese una lingua isolante, non sono utilizzate dall'apprendente sinofono le categorie di genere e numero e coniugazione. Sono assenti gli articoli e risultano quindi di difficile comprensione: non solo è complesso concordare l'articolo al nome, ma è poco trasparente anche la funzione di questo elemento. I ragazzi che sono già stati scolarizzati in Cina tendono ad assimilare l'articolo al classificatore, cioè all'elemento che nella lingua nazionale ricorre a sinistra del nome. È un modo per dare valore semantico a un elemento che appare privo di senso. Vi è allora il rischio di una sovrautilizzazione dell'articolo, che viene messo sempre, anche davanti ai nomi propri o in combinazione con i dimostrativi (*questa la casa; questo il quaderno*).

Un'altra questione complessa riguarda l'apprendimento del sistema verbale e l'orientamento nella morfologia verbale che cambia continuamente, mentre in cinese il verbo ha "un unico vestito". Il tempo del verbo più usato è quello presente che viene sovraesteso all'imperfetto, al passato prossimo, al futuro e definito nel tempo grazie all'uso di locuzioni temporali.

Il pronome relativo è un elemento importante in italiano che in cinese non esiste e che viene completamente ignorato dagli allievi cinesi. Così come ignorati a lun-

go sono i connettivi logici e gli indici di subordinazione: gli enunciati e le frasi prodotti sono spesso giustapposti con assenza di connettivi proprio come nella frase cinese. Altro trasferimento tipico da L1 è quello della struttura tema/commento molto diffusa in cinese. Così, alla domanda: "Quanti libri ci sono sul tavolo?" il ragazzo risponderà: "Libri ci sono tre".

Molti insegnanti notano che gli apprendenti cinesi tendono più di altri alunni stranieri a rifugiarsi nel dizionario, sperando di trovarvi un ancoraggio e una guida. In realtà, contare troppo sul dizionario bilingue può comportare alcuni rischi, come, ad esempio:

- sforzarsi meno di capire e memorizzare parole e strutture;
- non essere in grado di orientarsi rispetto ai vari significati di un termine per riferirlo a quel determinato contesto;
- rinforzare e protrarre l'uso del verbo all'infinito.

11.3 Gli alunni albanesi

Una parte degli alunni neoarrivati dall'Albania ha acquisito, prima dell'arrivo in Italia, una serie di parole ed espressioni italofone attraverso i programmi televisivi. Per questo, gli insegnanti dicono che si tratta spesso di "falsi principianti", dato che sono in grado di comprendere e agire nelle interazioni quotidiane in classe.

Dal punto di vista fonetico e grafico, gli alunni albanesi hanno difficoltà a sentire, pronunciare e a scrivere le parole con l'accento e con le doppie, dato che questi tratti non sono presenti nella L1. Per quanto riguarda gli aspetti morfosintattici, le caratteristiche della lingua albanese possono comportare nella prima fase:

- l'omissione degli articoli determinativi, e dell'articolo in generale;
- l'uso sovraesteso dell'ausiliare *avere* nei tempi composti;
- la mancata concordanza tra il soggetto e il participio passato;
- il non uso delle preposizioni articolate (data l'assenza degli articoli determinativi in L1);
- la difficoltà a esprimere il possesso, dato che in albanese avviene attraverso l'uso del genitivo e non esiste la preposizione *di*.

11.4 Gli alunni arabofoni

Ci possono essere fra gli alunni arabofoni di recente immigrazione problemi di disorientamento iniziale legati alla direzione della scrittura e al senso di apertura del quaderno/libro. Anche la presentazione di una stessa parola in quattro diverse grafie (stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo maiuscolo e minuscolo) può creare confusione. L'assenza di maiuscole in arabo e un uso ridotto della punteggiatura richiedono all'apprendente la necessità di dare un senso a queste due tecniche per poterle usare in maniera corretta. Dal punto di vista fonetico, possono sorgere problemi di discriminazione uditiva/pronuncia e di scrittura con i suoni: *p/b, f/v, s/z*; con le vocali *el/é* e *o/u* e i dittonghi (*uo, ie...*).

Infine problemi di comprensione e produzione si possono incontrare con i digrammi e i trigrammi: *chilche; ghilghe; sci; gn; gl*.

Per quanto riguarda la morfologia, si riscontrano difficoltà protratte nell'uso degli articoli: sia nel capire che cosa sono, sia nell'individuarli e usarli in maniera appropriata. Il problema si estende anche all'uso delle preposizioni articolate.

Le semplificazioni nell'uso dei verbi (assenza di ausiliare, assenza della copula,

sovraestensione della 2^a/3^a persona singolare) sono comuni agli apprendenti di altre lingue e segnalano dunque, non tanto un processo di interferenza dalla L1, quanto la permanenza (in quel determinato momento) in uno stadio di interlingua iniziale che attende d'essere superato e arricchito.

11.5 Gli alunni ispanofoni

La vicinanza tra lo spagnolo e la L2 facilita l'apprendente soprattutto nella fase iniziale, ma è anche fonte di errori che possono diventare fossilizzazioni e cristallizzarsi nel tempo. Di conseguenza, si può affermare che la fase "critica" che richiede attenzioni linguistiche è quella intermedia, durante la quale si devono consolidare gli apprendimenti e il *transfer* adeguato, ma si devono anche rendere evidenti le differenze tra le due lingue e le peculiarità della L2. Dal punto di vista fonetico e grafico, si ritrovano fra gli apprendenti ispanofoni difficoltà a: distinguere e differenziare la b e la v, a pronunciare/produire parole con la s "impura", che in spagnolo è sempre preceduta dalla e (*estrella, especie...*), ad attribuire il suono corretto a grafemi che nella L1 si pronunciano in maniera diversa (s, r, ll, nn, cc, sc...). Altri comportamenti linguistici diffusi possono riguardare:

- l'uso maggiore dell'accusativo personale (*chiamare a Maria*, da: *llamar a Maria*);
- l'uso delle preposizioni e della loro combinazione con l'articolo (come in spagnolo: *en la casa*);
- l'uso del pronome *le* per il maschile e il femminile (invece di *gli/le*);
- l'uso diverso dei dimostrativi;
- l'uso sovraesteso del passato remoto, invece del più diffuso passato prossimo.

Segnalazioni

Sul tema delle lingue d'origine e sulla loro influenza sulla L2:

- AA.VV., *Ni Hao e Salam. Lingue e culture a scuola*, Quaderno ISMU – Centro COME, n. 3, Milano, 2000.
- Paolo Balboni (a cura di), ALIAS. *Approccio alla lingua italiana per stranieri*, Torino, Petrini, 2000.
- Emanuele Banfi (a cura di), *Italiano L2 di cinesi*, Milano, Angeli (Collana del Dipartimento di Linguistica), 2003.
- Camilla Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza, 2001.

12. Come valutare gli alunni stranieri

Una delle domande che gli insegnanti che lavorano nelle classi multiculturali pongono più di frequente riguarda la valutazione degli alunni stranieri, in particolare dei neoarrivati. Soprattutto sono due i quesiti diffusi:

- come si può esprimere la valutazione rispetto alle diverse discipline quando gli alunni sono ancora non italofoeni o scarsamente italofoeni?
- è possibile proporre agli alunni stranieri le prove d'esame di licenza media che tengano conto del loro effettivo percorso di apprendimento?

Rispetto agli standard di valutazione cui i docenti si riferiscono, più o meno consapevolmente, gli alunni stranieri di recente immigrazione possono trovarsi, in molti casi, in una posizione assai lontana per quanto riguarda la lingua italiana, scritta e orale, la lettura e la comprensione, la riflessione linguistica. Se poi si considerano gli altri ambiti disciplinari, spesso i docenti non riescono a raccogliere sufficienti elementi di valutazione riguardo a contenuti, abilità e competenze eventualmente possedute perché essi non sono – ancora – in grado di esprimerli in italiano. Ogni valutazione – iniziale, *in itinere*, finale – non può che essere strettamente collegata al percorso di apprendimento proposto agli alunni e quello predisposto per gli alunni stranieri neoarrivati è necessariamente personalizzato e sostenuto da interventi specifici per l'apprendimento della lingua italiana. E spesso i risultati dovranno avere i caratteri dell'essenzialità e di accettabilità – se pensiamo, ad esempio, ad alunni inseriti al momento del loro arrivo direttamente in terza media.

La normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non dà indicazioni a proposito della loro valutazione. Il riferimento più pertinente rispetto a questo tema si ritrova nell'art. 45 del già citato DPR n. 394/1999. Al comma 4 si dice che "il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento...". Quindi, benché la norma non accenni alla valutazione, sembra logico poter affermare che il possibile *adattamento dei programmi per i singoli alunni* comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali sulla valutazione, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni.

12.1 L'adattamento del programma: alcuni casi

Come può avvenire l'adattamento dei programmi? Intendiamo con questo la scelta pedagogica e didattica che porta alla elaborazione di *piani di studio personalizzati*, così come previsto per tutti gli alunni dalla riforma scolastica.

Tre sono le modalità principali di adattamento dei programmi in presenza di alunni neoarrivati.

- *La riduzione*: i contenuti del curriculum vengono proposti agli alunni neoarrivati in forma più limitata e ridotta. Ciò riguarda in particolare le materie che presentano importanti difficoltà di comprensione, a causa della densità dei concetti, della novità dei temi, del loro difficile ancoraggio a modalità di presentazione non verbale.

Nel caso di Li Ping, inserito in terza media, ad esempio, il consiglio di classe ha deciso di ridurre il percorso di storia, dal momento che l'alunno ha molte difficoltà a seguire le lezioni e, di conseguenza, questa disciplina verrà presentata al ragazzo solo nel secondo quadrimestre.

- *La sostituzione*: questa modalità riguarda in particolare l'insegnamento della lingua straniera, che può essere sostituita dalla lingua posseduta dall'alunno, se questa è una lingua comunitaria.
Per Luis, alunno peruviano neoarrivato che non ha mai studiato una lingua straniera nel suo Paese, si è deciso di considerare la sua lingua materna (lo spagnolo) come lingua straniera e su di essa verrà valutato alla fine dell'anno scolastico.
- *L'espansione*: può succedere che gli alunni neoarrivati presentino in alcune materie competenze e acquisizioni superiori rispetto al livello medio della classe; in questo caso il piano di studi individualizzato registrerà delle integrazioni, accanto alle eventuali riduzioni. Ad esempio, in una classe seconda media, Almira e Tin Tin hanno una sorta di "credito formativo" in matematica, mentre Grace eccelle in inglese, essendo stata la sua lingua di scolarità nella scuola privata in Ghana.

12.2 Alcune indicazioni

La scheda di valutazione del primo quadrimestre * Sul documento di valutazione del primo quadrimestre, a seconda della data di arrivo dell'alunno e delle informazioni raccolte sulle sue abilità e conoscenze scolastiche, negli spazi riservati alle discipline o agli ambiti disciplinari vengono espressi enunciati di questo tipo:

- a. "La valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana".
- b. "La valutazione espressa si riferisce al piano personale di studi in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana".

Enunciati del primo tipo sono formulati ad esempio quando l'arrivo dell'alunno è troppo vicino al momento della stesura dei documenti di valutazione; si può eventualmente riportare la data di arrivo in Italia o di iscrizione alla scuola italiana.

Enunciati del secondo tipo invece sono utilizzati quando l'alunno partecipa parzialmente alle attività didattiche previste per i diversi ambiti disciplinari ed è stata operata una riduzione del curriculum. Vogliamo tuttavia sottolineare che si dovrebbe tendere, per quanto possibile, a esprimere una valutazione in ogni ambito servendosi eventualmente della seconda formula o similare, o di una combinazione delle due.

La valutazione finale Nel secondo quadrimestre la valutazione espressa è la base per il passaggio o meno alla classe successiva e dunque deve essere necessariamente formulata. Secondo molti diventa pertanto opinabile una formulazione simile a quella riportata nel precedente punto a. espressa per tutte le discipline. Crediamo invece accettabile la formulazione di cui al punto b. Rimane però il problema degli alunni che vengono iscritti ad anno scolastico avanzato, per i quali la seconda formulazione potrebbe risultare un mero artificio o finzione. In questi casi sembrerebbe assai utile l'intervento di un mediatore linguistico-culturale che funga da interprete per una eventuale traduzione di prove che consentano una valutazione almeno in alcuni ambiti disciplinari. Così come si potrebbe ricorrere a docenti di lingua straniera che parlino le lingue degli alunni neo-arrivati.

* Le indicazioni sulle modalità di valutazione nei vari momenti dell'anno scolastico sono tratte dal documento di Gilberto Bettinelli sul tema della valutazione degli alunni stranieri, che compare sul sito del centro COME: www.centrocome.it

Le prove degli esami di licenza media È questo un tema che molti docenti vivono con estrema preoccupazione. Alcuni insegnanti evidenziano i grandi progressi effettuati dagli alunni stranieri ed esprimono fiducia nella loro capacità di proseguire nel miglioramento; altri intendono attenersi al dettato delle disposizioni che prevedono prove uniche per tutti (e prove differenziate solamente per gli alunni handicappati) che metterebbero in difficoltà gli alunni non italofoeni non consentendo loro di esprimere i risultati raggiunti. Attorno a questa contrapposizione si affollano poi problematiche relative all'età degli alunni (spesso più grandi dei compagni di classe), alle pressioni delle famiglie, alla promozione o alla ripetenza, intenzioni non sempre esplicite di "alleggerire" la scuola di casi personali difficili ecc.

Occorre ribadire che le prove dell'esame di licenza rappresentano il momento finale di un percorso e che, per quanto riguarda in particolare l'esame di licenza media, esso deve accertare il possesso delle competenze essenziali. Per tenere insieme questi due aspetti, alcuni istituti scolastici si sono da tempo orientati verso la proposta di prove d'esame "a ventaglio" o "a gradini" che individuano il livello della sufficienza e i livelli successivi. Un'altra modalità consiste nel dare prove, in particolare per quanto riguarda la lingua italiana, di contenuto "ampio" in modo che ogni alunno possa trovare la modalità di elaborazione più adeguata alle sue competenze.

Per quanto riguarda la *lingua straniera* gli alunni stranieri possono sostenere l'esame per una lingua diversa da quella insegnata nella classe alla quale sono iscritti. È necessario che essa sia una delle lingue comunitarie: questo è il caso di molti ragazzi latino-americani ispanofoni o di alunni che hanno appreso il francese o l'inglese nei loro Paesi d'origine. La commissione d'esame di licenza media deve essere integrata in questo caso da un docente della lingua in questione. Per questo è necessario che il collegio dei docenti abbia definito l'adattamento del programma per l'alunno; adattamento che può prevedere sia la messa in atto di un percorso di insegnamento della lingua d'origine, sia una sorta di accreditamento di competenza della lingua straniera mediante la dichiarazione del genitore di farsi carico dell'insegnamento della stessa.

13. A CHE PUNTO È L'INTEGRAZIONE?

13.1 Apprendere nella migrazione

Ci siamo soffermati fin qui sugli aspetti dell'accoglienza, dell'insegnamento dell'italiano per la comunicazione e per lo studio, sull'adattamento dei programmi e sui problemi della valutazione. Ma l'inserimento degli alunni stranieri pone temi che hanno a che fare con la relazione e il "clima" della classe, con gli affetti e le emozioni, oltre ai temi di natura didattica e organizzativa.

Compito della scuola è l'*integrazione* dei ragazzi che vengono da lontano e la loro inclusione nel gruppo dei pari e nella società di accoglienza. Ma che cosa si intende per integrazione e quando e a quali condizioni un alunno straniero può essere considerato "positivamente integrato"? Per il primo aspetto è utile ricordare che l'integrazione:

- è un concetto *multidimensionale* che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità (linguistiche, ad esempio), ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori dalla scuola;
- significa anche *integrità del Sé*, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, identità e appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permetta a ciascuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria biografia per essere accettato e accolto;
- è un *processo* che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori ed entusiasmi;
- è un *progetto intenzionale* e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, amore e *competenza* da tutti i protagonisti dell'incontro.

Questi temi possono servire a declinare in maniera più approfondita il concetto, ma quali indicatori si possono utilizzare per leggere la situazione di inserimento di ciascun alunno straniero e il suo percorso di integrazione?

13.2 Gli indicatori dell'integrazione

Ne proponiamo sei:

- la *situazione dell'inserimento scolastico* (alla pari o in ritardo) che consenta di progettare una prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti rispetto a quelle dei compagni italiani;
- la *competenza* nella lingua italiana, considerata funzionale ed efficace, sia per gli scopi propri della comunicazione interpersonale, sia per quelli dello studio;
- la *qualità delle relazioni in classe* con i compagni e la possibilità di partecipare alle interazioni e ai lavori collettivi e di gruppo e di essere accettato e accolto nei momenti ludici e delle scelte elettive;
- la qualità e la quantità degli scambi nel *tempo extrascolastico*, le occasioni di partecipazione e di inserimento nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di stabilire e mantenere scambi e amicizie, di "abitare il territorio" considerato come la propria dimora;

- la competenza nella *lingua materna*, praticata in casa e con i connazionali (e le diverse situazioni di bilinguismo: perdita, mantenimento o sviluppo) e la disponibilità/possibilità di raccontare aspetti della propria cultura, del Paese d'origine, della propria storia;
- la situazione di *autostima*, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide comuni ai compagni italiani e specifiche della propria storia di migrazione, che si traduce, tra le altre, nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di progettarlo, facendo fronte ai vissuti diffusi di provvisorietà e di non appartenenza.

Se questi sono gli indicatori ai quali possiamo riferirci per collocare le storie e i cammini individuali verso l'integrazione, le componenti che agiscono come fattori positivi e di sviluppo o, viceversa, come cause di rallentamento e blocco, sono da rintracciare soprattutto: nella famiglia, nelle caratteristiche individuali, nel contesto di accoglienza. Un ragazzo che si trovi a vivere in un nucleo segnato da povertà materiale, da bisogni legati ancora alla sopravvivenza, da vissuti di provvisorietà e di lutto non elaborato per la perdita delle origini porta con sé le vulnerabilità e le fatiche di un quotidiano frammentato e bloccante. Così come un adolescente, strappato dal suo mondo e dai suoi affetti e portato a vivere qui contro la sua volontà, sulla base di scelte e decisioni che non ha voluto né condiviso, elaborerà nei confronti della nuova scuola e della sua lingua vissuti negativi di rifiuto e distanza emotiva.

Il contesto e le modalità dell'accoglienza hanno tuttavia il peso e le responsabilità maggiori.

13.3 Le dinamiche dell'integrazione

Situazioni diverse Abbiamo visto che "l'integrazione positiva" del minore straniero è descrivibile attraverso indicatori che vanno dalla competenza in italiano, alle relazioni con i pari, sia a scuola che fuori dalla scuola, alla capacità di parlare di sé e della propria cultura e di usare la lingua materna senza vergogna. Importanti sono la fiducia in se stessi e la motivazione ad apprendere.

Utilizzando gli indicatori presentati possiamo descrivere situazioni diverse e distinguere tra:

- chi è *bene integrato* nella classe;
- chi è *sulla strada dell'integrazione* e necessita di tempo e attenzioni;
- chi presenta ancora *difficoltà di integrazione* rispetto all'uno o all'altro piano dello sviluppo personale.

Naturalmente le situazioni non sono mai definite e schematizzabili, ma possono presentare elementi di criticità accanto ad altri di riuscita e conquista. Così vi può essere l'alunno che apprende e che "riesce" a scuola, ma che è isolato nelle relazioni; altri che invece sono "inclusi" nel gruppo dei pari, ma che negano origini, appartenenze e storia familiare...

Si può considerare "**positiva**" l'**integrazione** dell'allievo straniero che:

- è competente in italiano L2, sia nella comunicazione interpersonale che nello studio;
- è ben inserito e accettato dai pari;
- partecipa ad attività ludiche, sportive, di aggregazione a scuola;
- è ricercato e invitato dai compagni nel tempo extrascolastico;
- parla del proprio Paese, racconta e fa confronti;
- mantiene la lingua madre (L1) a casa e con i connazionali;

- in classe richiede e richiama attenzione, fa domande;
- ha sufficiente fiducia in se stesso;
- esprime desideri e progetti;
- è motivato ad apprendere e a seguire il curriculum comune.

L'alunno è **sulla strada dell'integrazione** se:

- ha buone capacità comunicative, ma permangono difficoltà nell'italiano per studiare (lettura, scrittura, contenuti disciplinari);
- talvolta si isola dal resto della classe;
- ha un numero ridotto di scambi con i pari;
- è inserito negli scambi extrascolastici in misura ridotta rispetto al resto della classe;
- riferisce con difficoltà aspetti del proprio Paese ed episodi autobiografici;
- non accenna spontaneamente alla L1;
- sollecita talvolta attenzione e aiuto;
- alterna momenti di fiducia in se stesso ad altri di scoraggiamento;
- esprime desideri e progetti solo se sollecitato e sostenuto;
- non sempre è motivato ad apprendere.

Ci sono **difficoltà d'integrazione** se:

- permangono le difficoltà linguistiche, sia per comunicare che per studiare;
- dal punto di vista relazionale, tende a isolarsi e autoescludersi;
- è quasi sempre solo nel tempo extrascolastico;
- esprime chiusura nei confronti della propria storia e del Paese d'origine;
- sembra vergognarsi della propria lingua e appartenenza;
- non richiama l'attenzione per chiedere aiuto o spiegazioni;
- è spesso apatico e scoraggiato, oppure manifesta il disagio con aggressività e non rispetto delle regole;
- non riesce a esprimere desideri e progetti;
- ha scarsa o nessuna motivazione ad apprendere.

Per osservare le dinamiche dell'integrazione in classe, dobbiamo affinare lo sguardo, osservando gli atteggiamenti, i comportamenti relazionali, le modalità di apprendimento, non solo dell'alunno straniero, ma del gruppo classe, dal momento che l'integrazione avviene – così a scuola come fuori dalla scuola – all'interno degli scambi e delle interazioni quotidiane.

Segnalazioni

Abbiamo sperimentato in alcune scuole "pilota" uno strumento per osservare le dinamiche dell'integrazione degli alunni neoarrivati: è il *quaderno dell'integrazione*, una sorta di "protocollo" o diario che descrive i cambiamenti, i passaggi, le conquiste in tre momenti cruciali del percorso: al momento del primo inserimento, a metà e alla fine dell'anno scolastico.

Per avere informazioni sul quaderno e sul suo utilizzo:

- Centro Documentazione di Arezzo, via Masaccio, 6 - Arezzo.

14. UNA STORIA INSIEME

14.1 La migrazione è una fatica

La scuola chiede agli alunni immigrati di adattarsi in fretta e di trovare il proprio posto all'interno di riferimenti, regole esplicite o implicite, routine quotidiana; chiede loro di apprendere rapidamente l'italiano e di esprimere, attraverso le nuove parole, pensieri, eventi, concetti riflessioni. Da parte loro, i ragazzi stranieri, cercano di attivare tutte le possibili risorse per rispondere a queste pressioni, per appartenere al luogo e al gruppo nei quali si trovano catapultati all'improvviso. Le aspettative familiari e della scuola premono affinché la fase di adattamento sia veloce, ridotta nel tempo, "autogestita", e il periodo di disorientamento sia silenzioso e invisibile. Molte emozioni senza voce restano sullo sfondo di questo viaggio, reale o simbolico, che attraversa i confini, scompone gli affetti e le storie. I vissuti di perdita e le nostalgie non vengono quasi mai a galla, non trovano il modo di esprimersi perché sono relegate nel silenzio e nella solitudine.

La migrazione è per molti – ci auguriamo per tutti i ragazzi che sono giunti o che giungeranno in Italia – una *chance*, un'opportunità per ridisegnare il proprio futuro con meno incertezze e precarietà e per dare compimento alle speranze e ai progetti familiari.

È tuttavia anche una *fatica*. Fatica fisica, quotidiana, per gli adulti alle prese con i lavori umili e faticosi che gli autoctoni non vogliono più fare. *Fatica dell'identità*, tesa a trovare un equilibrio tra le origini e il futuro, tra la storia familiare e/o progetti individuali, tra gli obblighi e i vincoli collettivi e i desideri personali, per i ragazzi. La fatica di crescere altrove può tradursi per alcuni in una situazione di vulnerabilità, che deriva dalla pressione a rispondere in maniera efficace alle sfide specifiche che si aggiungono a quelle comuni del diventare grandi.

14.2 Sfide aggiuntive

Oltre ai compiti di sviluppo propri della preadolescenza e dell'adolescenza (apprendere, crescere, diventare autonomi, superare le prove del quotidiano...) i ragazzi immigrati si trovano di fronte a compiti di sviluppo ulteriori che si originano dalla situazione di migrazione e dal vivere "tra" e "con" culture e riferimenti diversi. Ne citiamo alcuni:

- Devono costruire la loro storia e identità fra due *diversi spazi di appartenenza* (la famiglia e il contesto nel quale vivono), che possono esprimere e trasmettere riferimenti, messaggi, aspettative differenti e, a volte, tra loro in conflitto.
- Devono far fronte alle rappresentazioni e agli *stereotipi negativi* che spesso vengono attribuiti al proprio gruppo di origine o all'essere immigrato in generale e convivere con questo stigma pesante, senza farsene "schiacciare".
- Si trovano a *decodificare regole spesso implicite*, comportamenti attesi o divieti, non sempre comprensibili e "trasparenti"; hanno la necessità di trovare il proprio posto, cogliere le "piccole trasgressioni" che vengono accettate (e che anzi garantiscono il riconoscimento dei pari), definendo i confini e le norme.
- Devono fare i conti con la propria storia e con le origini, cercando di saldare, in una sorta di provvisoria *ricomposizione*, i pezzi della propria autobiografia, senza negare le appartenenze, ma anche senza esser ostaggio delle "radici".
- Si trovano a esprimere progetti e desideri e a fare *scelte* per il futuro di fronte alla provvisorietà del presente e mettendo insieme le attese familiari e i propri desideri, i vincoli posti dai genitori e le *chance* offerte dal nuovo Paese.

14.3 Emozioni in gioco

Affinché la vulnerabilità dei ragazzi immigrati non si trasformi in disagio è necessario che ci siano tempi, luoghi, persone in grado di facilitare il loro inserimento, attraverso i modi dell'accoglienza, le facilitazioni linguistiche e didattiche, le forme molteplici della mediazione educativa. Ma ci devono essere anche persone che sappiano ascoltarli, capaci di cogliere/accogliere i segni e le emozioni dello spaesamento, aiutando ciascuno a dare un senso al viaggio di migrazione e a collocare la propria storia dentro una rete di nuove relazioni e di affetti.

Gli insegnanti si trovano nella situazione di poter essere gli iniziatori privilegiati di questo viaggio nel nuovo Paese, nella sua scuola e lingua.

Per fare questo, non devono dimenticare che accolgono in classe, non solo un alunno in più che pone nuovi problemi ed esige attenzioni, ma un ragazzo che ha vissuto e vive una situazione di sradicamento, di perdita e rottura nella propria storia.

14.4 La migrazione è un'opportunità

La migrazione dei ragazzi rappresenta una fatica aggiuntiva rispetto ai compiti del diventare grandi. Rappresenta tuttavia anche una *chance*, l'opportunità di costruire un progetto e un futuro positivi.

Senza negare l'appartenenza e la propria storia.

Proponiamo una traccia tipo per un colloquio con i ragazzi inseriti da qualche tempo che ci permetterà di conoscere meglio la loro storia, di approfondire le pratiche linguistiche quotidiane, di scoprire le strategie messe in atto per superare gli ostacoli linguistici.

Mi racconti... Traccia per intervista

Storia personale

- Quando sei arrivato in Italia? Con chi?
- Che cosa ricordi del viaggio?
- Che cosa ricordi dei primi tempi dopo il tuo arrivo?
- Racconta il tuo primo giorno di scuola in Italia.
- Che cosa ricordi della tua scuola in

Abitudini linguistiche

- Con chi parli in italiano fuori dalla scuola?
- In quale lingua parli a casa con i tuoi familiari? (specificare: con i genitori, con i fratelli...)
- Sai scrivere nella tua lingua? Prova a scrivere

.....

Apprendimento e rappresentazione dell'italiano

- Per te, l'italiano è una lingua... (sollecitare una valutazione).
- Chi ti ha aiutato/ti aiuta a imparare l'italiano?
- Quando trovi una parola che non capisci, che cosa fai?
- Prova a dirmi 5 parole in italiano che ti piacciono.
- Prova a dirmi 5 parole italiane difficili.
- Qual è la materia che ti piace di più?
- E quella che ti sembra più difficile?

Consigli

- Prova a dare dei consigli a un ragazzo che è appena arrivato dal tuo Paese e che deve imparare l'italiano. Che cosa gli diresti?

.....

.....

Segnalazioni

Sugli aspetti psicologici della migrazione dei bambini e dei ragazzi:
– Graziella Favaro, Monica Napoli (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini, 2002.