

1. In viaggio, per guardare avanti

Il tempo passa così veloce, sono in Italia già da qualche mese ...

Lezione di matematica: ho imparato le formule e i numeri arabi; anche se non ho capito nulla di quello che ci ha detto il professore, posso dire soddisfatta: sì, lo so fare !

Lezione di inglese: A, B, C, D, ...dal momento che abbiamo già avuto qualche lezione di inglese in Cina, sono riuscita a seguire queste lezioni senza grandi difficoltà.

Lezione di francese: con l'aiuto dell'assistente, ho imparato qualche saluto semplice.

La lezione più difficile è stata sicuramente quella di italiano. Sembrava qualcosa come scienza, tutto da imparare a memoria e capire.

...

Quando sentivo i compagni parlare italiano fluentemente, quando andavo al supermercato ma non riuscivo a spicciare parola, quando la mamma ha avuto dei problemi dovuti alla comprensione della lingua, mi veniva proprio da piangere. La mamma spesso dice che abbiamo gli occhi nel punto più alto perché dobbiamo guardare avanti, lontano e continuare a studiare assiduamente dal momento che nella vita non ci sono scorciatoie. Ero così ansiosa di imparare subito l'italiano. E mi chiedevo tra me, perché non riesco a migliorare ? Veramente non ci sono scorciatoie nell'imparare l'italiano!

Ye (Cina) In lingua madre. Testi di ragazze e ragazzi scritti in L1, Centro Come, 2007

Imparare l'italiano come seconda lingua è un compito impegnativo. Sono circa 640.000 i ragazzi e i bambini di cittadinanza non italiana che frequentano le scuole primarie e secondarie nell'anno scolastico 2008/2009. Tra questi, molti sono nati in Italia e parlano l'italiano come e

accanto alla lingua materna. Molti altri stanno apprendendo ora l'italiano; la seconda lingua per loro diventa la lingua prevalente di interazione sociale e il veicolo per l'apprendimento di contenuti e materie scolastiche.

Il percorso di apprendimento ha differenti tempi in relazione alle caratteristiche e alle storie personali, ma in ogni caso può essere sostenuto e facilitato dagli insegnanti attraverso attenzioni specifiche, proposte mirate e materiali adatti. Un'occasione importante per sostenere i bambini e i ragazzi durante il cammino è costituita dal **laboratorio di italiano come seconda lingua**, organizzato dall'**istituzione scolastica** ma anche da **enti extrascolastici** (associazioni, cooperative, operatori comunali, volontari ecc.)

Per i ragazzi stranieri, e per gli insegnanti che li accompagnano, raccogliamo in questo vademecum indicazioni e materiali utili per iniziare il percorso di apprendimento dell'italiano.

I contenuti del vademecum sono organizzati avendo come filo rosso le domande più frequentemente rivolte ai formatori nei corsi organizzati dal Centro COME. Per ogni tema vengono presentate schede di approfondimento, contraddistinte con **PER SAPERNE DI PIÙ** e schede di lavoro, con il contrassegno **STRUMENTI**.

Un vademecum, insomma, per preparare e accompagnare il viaggio dentro la nuova lingua e per guardare avanti, come ci suggerisce di fare Ye.

2. Per cominciare

Bisogni, risorse, test d'ingresso

- *Vogliamo organizzare meglio le attività per gli alunni stranieri. Adesso stiamo lavorando ognuno per conto proprio, ma ci rendiamo conto che questo modo di fare è dispersivo e forse poco utile. Da dove possiamo cominciare ?*

Per progettare le attività del laboratorio di italiano come seconda lingua, è importante avere chiarezza su quali siano i bisogni degli alunni e sulle risorse che la scuola e l'extrascuola offrono già.

Gli obiettivi e l'organizzazione delle attività saranno differenti in relazione all'ordine di scuola e alle caratteristiche del percorso scolastico. Una sintesi, in rapporto ai differenti bisogni linguistici, nella scheda [PER SAPERNE DI PIÙ 1](#).

Per costruire il progetto è opportuno comunque:

- raccogliere i dati degli iscritti di cittadinanza non italiana (all'istituto o, nel caso di laboratori organizzati esternamente – associazioni, enti o altro – nella propria area territoriale); ad esempio: età, classe di inserimento, lingua/lingue parlata in famiglia, percorso scolastico nel paese di origine e in Italia;
- definire, anche se in termini provvisori, i livelli di competenza linguistica attraverso prove oggettive e colloqui con l'alunno, gli altri insegnanti, la famiglia;
- conoscere, sempre tramite il colloquio con l'alunno e gli altri insegnanti, la situazione degli alunni nelle varie aree disciplinari e i relativi bisogni.

La conoscenza delle risorse già esistenti e di quelle che si dovrebbero reperire, può essere fatta raccogliendo le informazioni in una griglia simile a quella presentata in [STRUMENTI 1](#)

Possiamo così costruirci un primo quadro di riferimento, indispensabile per fare un progetto di lavoro calibrato sui bisogni reali degli alunni nel nostro istituto (o della nostra area territoriale), conoscere quali sono le risorse disponibili e quali materiali dobbiamo reperire. Per i laboratori organizzati da singole scuole, questa indagine preliminare è opportuno sia svolta da uno o più docenti incaricati dal Collegio Docenti e organizzati in una commissione o gruppo di lavoro, in modo da favorire sin dall'inizio la condivisione del progetto all'interno dell'istituto.

Se si tratta invece di iniziative esterne alla scuola, organizzate per esempio da un'associazione, da volontari o da enti pubblici, è opportuno comunque svolgere l'indagine preliminare per mettere a fuoco i bisogni, avere la mappa delle risorse già esistenti sul territorio, definire con maggior precisione gli obiettivi dell'intervento (corso di italiano, sostegno allo studio, ecc.).

- ***Prima di avviare le attività con gli alunni, è veramente indispensabile fare test d'ingresso ? Non si rischia, specie con i bambini più piccoli, di metterli a disagio, di farli sentire sin da subito sotto osservazione ed esame?***

E' molto importante, a maggior ragione con i più piccoli e nella fase iniziale, costruire relazioni positive e iniziare con segnali di riconoscimento e fiducia. Il disorientamento che molti bambini e ragazzi possono vivere nel nuovo paese e con la nuova lingua certamente non aiuta. D'altra parte una buona progettazione richiede dati di riferimento iniziali. Si tratta allora di raccogliere le informazioni prestando attenzione a non caricare questi momenti di eccessive ansie per l'alunno e aspettative per l'insegnante. Ecco alcuni suggerimenti operativi:

- nelle prime classi della scuola primaria la raccolta di informazioni avverrà in occasione del colloquio iniziale con la famiglia, possibilmente prima dell'ingresso in classe e sarà completata con l'osservazione in classe;
- con i ragazzi più grandi può essere utile conoscere, sempre attraverso il colloquio iniziale e schede di lavoro, alcuni aspetti della scolarizzazione precedente. In particolare, abbiamo bisogno di sapere da subito se il ragazzo sa scrivere in caratteri latini (alunni arabofoni, sinofoni, ...) e quali altre lingue ha studiato o conosce, oltre a quella materna;
- ricordiamoci comunque che la raccolta iniziale di informazioni e gli eventuali test hanno principalmente lo scopo di definire meglio il progetto ed il percorso dell'alunno, piuttosto che decidere l'inserimento in una classe differente da quella anagrafica; - vedi anche la normativa in [PER SAPERNE DI PIÙ 2](#)
- test più mirati ad accertare la conoscenza della lingua sono utili nel caso in cui dobbiamo organizzare gruppi su più livelli, mentre con alunni appena arrivati in Italia è evidente non si possa testarne la conoscenza della lingua italiana;
- in una progettazione di attività esterne alla scuola è opportuno verificare le competenze in italiano L2 e i bisogni, – ad esempio, sostegno nello studio – per orientare verso l'iniziativa formativa più adatta o per organizzare le attività del progetto.

• *Ci sono test e materiali già pronti ? Dove sono reperibili e quali caratteristiche hanno ?*

I materiali per la conoscenza iniziale e per le prime fasi di lavoro dovrebbero avere queste caratteristiche:

- largo uso di immagini per illustrare parole e relazioni – ma attenzione ! le immagini devono essere chiare, rappresentare oggetti facilmente identificabili e non si devono prestare ad equivoci interpretativi;
- ricorso alla lingua materna, ove possibile e se l'alunno ha già compiuto una parte della scolarizzazione nel paese d'origine;
- consegne e indicazioni di lavoro intuitive o scritte in italiano chiaro e diretto.

Nella scheda sono indicati materiali e pubblicazioni dai quali trarre utili esempi. **STRUMENTI 2**

Da: Graziella Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia – RCS, 2002

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 dalla modalità d'accoglienza. Al momento dell'arrivo, tuttavia, ciascun bambino o ragazzo neoarrivato 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 spaziotemporali; 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 e attraverso il suo alfabeto, 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.

In prima elementare, per esempio, gli sforzi principali si concentreranno attorno allo sviluppo della lingua orale, funzionale alla comunicazione quotidiana e all'entrata nella lettura/scrittura.

In terza media l'alunno non italofono è confrontato da subito con compiti complessi e con la 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 acquisiti 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 dall'assenza di feedback da parte dell'alunno neoinserito. Vi è invece una sottovalutazione delle difficoltà proprie del 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, in genere, 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 all'alunno immigrato di "funzionare" come i compagni italofoeni, sottovalutando le difficoltà proprie del passaggio dall'apprendimento di una lingua decontestualizzata a quello di una lingua astratta, accademica, scolastica. In realtà, per superare l'ostacolo rappresentato dalla lingua per studiare 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 ci serve per definire e precisare gli obiettivi e i percorsi di 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.

Da: <http://www.centrocome.it/>

normativa > area scolastica > diritto all'istruzione per i minori stranieri

- Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205; La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri.

[...] sono stati formulati quesiti sull'opportunità di iscrivere gli alunni, di cui si accerti un insufficiente livello di conoscenza della lingua italiana, a classe inferiore a quella cui aspirano in base agli studi pregressi, ricorrendo alla possibilità di "sottoporre l'aspirante ad un esperimento nelle materie e prove da stabilirsi" (prevista dall'art. 14 del R.D. 4 maggio 1925, n. 653).

Al riguardo si rileva che le prove, soprattutto per quanto concerne il livello di conoscenza della lingua italiana, risultano opportune, piuttosto che in funzione selettiva, ai fini della programmazione mirata alle attività didattiche.

L'iscrizione alla classe sarà disposta, in linea di principio, sulla base della scolarità pregressa (cfr. richiamata C.M. n. 301/1989) in considerazione delle responsabilità specifiche della scuola dell'obbligo. L'inserimento in classe inferiore potrebbe risultare addirittura penalizzante per l'alunno, se disposto soltanto a causa dell'insufficiente padronanza della lingua italiana.

Si impiegheranno pertanto le opportune strategie (es., formazione di gruppi, laboratori) e le risorse disponibili per colmare quel divario con interventi specifici di consolidamento linguistico (vedi paragr. V, "L'organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri"), in un clima di apertura interculturale (vedi paragr. VI, "L'educazione interculturale").

In presenza di situazioni di particolare difficoltà, i consigli di classe valuteranno responsabilmente la possibilità di iscrivere l'alunno alla classe immediatamente precedente a quella cui aspira per numero di anni di studio.

- D.P.R 394 del 1999, art. 45; iscrizione scolastica
 1. I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei 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 italiane 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 documentazione anagrafica ovvero in possesso di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti 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. In mancanza di accertamenti negativi sull'identità dichiarata dell'alunno, il titolo viene rilasciato all'interessato con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione. 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.
2. 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.
3. 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 realizzata 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.
4. 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.
5. Allo scopo di realizzare l'istruzione o la formazione degli adulti stranieri il Consiglio di circolo e di istituto promuovono intese con le associazioni straniere, le rappresentanze diplomatiche consolari dei Paesi di provenienza, ovvero con le organizzazioni di volontariato iscritte nel Registro di cui all'articolo 52 allo scopo di stipulare convenzioni e accordi per attivare progetti di accoglienza; iniziative di educazione interculturale; azioni a tutela della cultura e della lingua di origine e lo studio delle lingue straniere più diffuse a livello internazionale.
6. Per le finalità di cui all'articolo 38, comma 7, del testo unico, le istituzioni scolastiche organizzano iniziative di educazione interculturale e provvedono all'istituzione, presso gli organismi deputati all'istruzione e alla formazione in età adulta, di corsi di alfabetizzazione di scuola primaria e secondaria; di corsi di lingua italiana; di percorsi di studio finalizzati al conseguimento del titolo della scuola dell'obbligo; di corsi di studio per il conseguimento del diploma di qualifica o del diploma di scuola secondaria superiore; di corsi di istruzione e formazione del personale e tutte le altre iniziative di studio previste dall'ordinamento vigente. A tal fine le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni ed accordi nei casi e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore.
7. Il Ministro della pubblica istruzione, nell'emanazione della direttiva sulla formazione per l'aggiornamento in servizio del personale ispettivo, direttiva e docente, detta disposizioni per attivare i progetti nazionali e locali sul tema dell'educazione interculturale. Dette iniziative tengono conto delle specifiche realtà nelle quali vivono le istituzioni scolastiche e le comunità degli stranieri al fine di favorire la loro migliore integrazione nella comunità locale.

► TRACCIA PER LA RILEVAZIONE DELLE RISORSE PRESENTI NELL'ISTITUTO / NEL TERRITORIO

ACCOGLIENZA

1. Esiste una procedura definita di accoglienza per gli studenti stranieri (es. protocollo di accoglienza) ?
2. Ci sono materiali, anche bilingui, per la raccolta delle informazioni iniziali ?
3. C'è un gruppo di lavoro o una commissione responsabile ?

APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

1. Gli studenti stranieri usufruiscono di un programma di supporto per l'apprendimento della lingua italiana attraverso:
 - moduli di laboratorio di italiano L2 prima dell'inizio delle lezioni;
 - moduli di laboratorio di italiano L2 durante l'anno scolastico;
 - moduli di sostegno allo studio;
 - intervento individualizzato da parte di docenti interni alla scuola;
 - intervento individualizzato da parte di docenti esterni alla scuola;
 - altro

DOCUMENTAZIONE

1. Relativamente ai riferimenti normativi e alla formazione degli insegnanti è presente nell'istituto / nel territorio questa documentazione:

Titolo <i>norme e circolari, delibere interne, pubblicazioni, atti convegni ...</i>	Reperibilità <i>luogo nel quale la documentazione è reperibile</i>	Contenuto <i>temi trattati, sintesi, commenti ...</i>

MATERIALI

1. Per le attività con gli alunni stranieri sono a disposizione questi materiali:

Dati <i>autore, titolo, editore ...</i>	Reperibilità <i>luogo nel quale il materiale è reperibile</i>	Indicato per ... <i>età, livelli linguistici, abilità da sviluppare ...</i>

► TEST E MATERIALI PER LA VALUTAZIONE INIZIALE

- Scuola primaria

AA, VV., *Parole non dette*, Vannini, 2002

La serie “Parole non dette” si compone di tre quaderni operativi (Logica, Funzioni di base, Memoria), nonché da una Guida per l’insegnante e da pacchi di icone composti da 25 schede in italiano con i comandi per svolgere gli esercizi tradotti nella lingua di riferimento (disponibili in 10 lingue). Si tratta di materiali interculturali, costituiti da schede di tipo linguistico in cui il linguaggio iconico ha sostituito il linguaggio verbale. Le icone con i comandi per fare gli esercizi riportati nei testi (disponibili in 10 lingue con traduzione in italiano: arabo, albanese, cinese, francese, inglese, romanè, romeno, russo, spagnolo, urdu) permettono allo studente di svolgere gli esercizi in modo autonomo. La serie, così strutturata, offre pari opportunità sia agli autoctoni sia agli alunni provenienti da vari paesi. La Guida per l’insegnante, oltre alle indispensabili istruzioni per l’uso, presenta un nutrito elenco di attività propedeutiche, anche di tipo ludico, da fare insieme con tutta la classe.

- Scuola secondaria di primo grado

Ufficio scolastico regionale Lombardia, *Tutti uguali, tutti diversi*, 2004

“Tutti uguali, tutti diversi” è un CD realizzato nell’ambito di un accordo tra l’Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e la Regione Lombardia. Il CD contiene schede per la comunicazione scuola-famiglia e numerosi esempi di prove d’ingresso (italiano e area logico-matematica), pensate per differenti fasce di utenza, dalla scuola primaria agli istituti superiori, e per differenti livelli di conoscenza della lingua italiana.

- Scuola secondaria di secondo grado:

- Milena Angius, Stefania Malavolta, *Test d’ingresso in italiano lingua seconda*, Centro Come, 2005

- AA. VV., *Test d’ingresso per la valutazione delle competenze degli studenti stranieri*, Centro Come, 2006

Si tratta di materiali predisposti nell’ambito del progetto “Non uno di meno – Laboratori elledue”, promosso dall’Assessorato Pubblica Istruzione, Provincia di Milano. Si possono scaricare dal sito www.centrocome.it > Scuole superiori > lingua 2

3. I ruoli

Insegnante L2, facilitatore, mediatore

- *Chi nella scuola ha il compito di insegnare l'italiano come seconda lingua: l'insegnante di classe, l'insegnante di sostegno, uno specialista esterno, o chi altri ?*

Si tratta di un compito condiviso, pur con differenze di tempi, modi e strumenti. Tutti gli insegnanti della classe sono facilitatori d'apprendimento per il loro ambito disciplinare e concorrono alla crescita delle competenze linguistiche degli alunni. Tuttavia, per una maggiore efficacia e a seconda dei bisogni e delle risorse disponibili, le scuole hanno attivato diverse modalità organizzative, come il laboratorio di italiano L2 e i percorsi di sostegno allo studio. I docenti direttamente impegnati in queste attività sono sia interni che esterni alla scuola. Vediamo alcune situazioni:

- **docenti interni** all'istituzione scolastica, con l'utilizzo di fondi per le *attività aggiuntive* degli insegnanti. Ogni insegnante può svolgere sino a sei ore settimanali di attività aggiuntive con un gruppo di alunni;
- **insegnanti distaccati dalla classe.** Docenti interni alla scuola che, in alcune provincie, vengono destinati a svolgere questo ruolo in una singola istituzione scolastica o in un gruppo di scuole. Possono occuparsi del laboratorio di italiano L2, ma anche dei percorsi di accoglienza e integrazione e delle relazioni con il territorio;
- **docenti esterni all'istituzione scolastica.** Sono generalmente messi a disposizione dagli enti locali (Comuni, Provincie), direttamente organizzati dall'Ente o tramite associazioni e cooperative delegate. Possono essere studenti, neolaureati, insegnanti in pensione, operatori di cooperative. Operano attraverso "pacchetti orari" nelle scuole o in centri territoriali.

Le differenti figure, nell'esperienza di questi anni, hanno presentato vantaggi ma anche punti critici. Una sintesi nella tabella [PER SAPERNE DI PIÙ 3](#)

- *Credo che tutti gli insegnanti siano un po' facilitatori e mediatori culturali e che la mediazione sia insita nell'azione didattica e pedagogica.*

In fondo il nostro lavoro è proprio quello di mediare, costruire ponti, creare realtà di convivenza tra soggetti diversi. Ho però sentito parlare di mediatori e facilitatori per gli alunni stranieri. Chi sono, cosa fanno, che ruolo hanno queste figure ?

I compiti della facilitazione e della mediazione fanno parte appunto della professionalità degli insegnanti e oggi si devono affinare nelle situazioni multiculturali. Negli ultimi tempi, tuttavia, nuove figure professionali sono entrate nella scuola per sostenere il progetto dell'integrazione interculturale. Si tratta di due tipi di operatori:

- il facilitatore linguistico, o insegnante di italiano L2;
- il mediatore linguistico-culturale.

A volte si fa confusione tra queste due figure e si utilizzano impropriamente, senza avere ben chiaro quali siano i compiti e le competenze di ciascuno. In effetti:

- il *facilitatore linguistico*, o insegnante di L2, ha il compito di sostenere l'apprendimento dell'italiano nel laboratorio L2;
- il *mediatore linguistico-culturale*, invece, è in genere uno straniero bilingue che collabora con la scuola soprattutto nella prima fase di accoglienza e nei momenti di relazione tra scuola e famiglia. Non ha quindi compiti didattici diretti con l'alunno, non insegna cioè l'italiano; può invece rendere più semplici e fluide le relazioni, soprattutto nella fase iniziale e dove ci siano difficoltà di comunicazione tra la scuola e le famiglie.

La definizione dei ruoli e compiti dei mediatori linguistico/culturali contenuta nelle linee guida del 2006 è riportata nella scheda [PER SAPERNE DI PIÙ 4](#)

Chi insegna italiano L2: vantaggi e criticità

Da: Graziella Favaro, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, 1999

- Chi insegna l'italiano L2: modalità diverse di organizzazione delle scuole

<i>Chi - quando</i>	<i>Vantaggi</i>	<i>Punti critici</i>
Insegnante di sostegno <ul style="list-style-type: none"> • Alcune ore settimanali (da 2 a 6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Risorsa disponibile 	<ul style="list-style-type: none"> • Nessuna formazione specifica • Rischio di prossimità fra handicap e immigrazione • Rischio di autosvalutazione degli apprendenti
Insegnante di classe <ul style="list-style-type: none"> • Ore di contemporaneità • Eventuali ore di religione • Rientri pomeridiani • Ore straordinarie raggruppate in moduli di 30/50 ore 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza diretta dell'alunno e dei suoi bisogni • Programmazione "mirata" i cui risultati sono immediatamente "visibili" in classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Mancanza di formazione specifica • Enfasi sulla "lingua della scuola" e delle diverse discipline • Intervento didattico "ritagliato" nei momenti di disponibilità • Scarsità di tempo
Insegnante di lingua straniera <ul style="list-style-type: none"> • Alcune ore settimanali (da 2 a 6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Risorsa con formazione "quasi specifica" • Conoscenza della metodologia e didattica della lingua straniera 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessità di integrare proposte proprie dell'insegnamento della lingua straniera con i bisogni specifici di L2
Insegnante su progetto specifico <ul style="list-style-type: none"> • L'intero orario di cattedra 	<ul style="list-style-type: none"> • Risorsa <i>ad hoc</i> • Possibilità di articolare l'intervento per gruppi, livelli, bisogni diversi • Possibilità di sperimentare percorsi innovativi 	<ul style="list-style-type: none"> • Rischio della "delega" da parte degli insegnanti di classe • Risorsa da formare • Necessità di ridefinire l'intervento didattico (obiettivi, percorsi, valutazione ecc.) • Necessità di valutare l'intervento, definendo primi modelli
Mediatore linguistico straniero <ul style="list-style-type: none"> • Alcune ore settimanali (a carico, in genere, dell'ente locale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di rilevare competenze, saperi e bisogni dell'alunno neoarrivato utilizzando la L1 • Positiva accoglienza facilitata dall'uso di L1 • Figura di identificazione positiva per il bambino straniero • Valorizzazione della lingua e cultura di origine dentro la scuola 	<ul style="list-style-type: none"> • Spesso, nessuna formazione né come insegnanti, né specifica per L2 • Non chiarezza sugli obiettivi dell'intervento • Figura "di sostegno" debole alla quale delegare il problema (spesso "slegata" dalla classe)
Risorse extrascolastiche: volontari educatori, studenti universitari ecc.) <ul style="list-style-type: none"> • Alcune ore settimanali (a carico, in genere, dell'Ente locale, dei servizi sociali, della ASL ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Risorsa disponibile da utilizzare, più che a scuola, nel tempo extrascolastico come aiuto allo studio, occasione di sviluppo della L2 orale e scritta, attività di doposcuola • Organizzazione di laboratori di L2 in orario extrascolastico e prima dell'inizio dell'anno scolastico 	<ul style="list-style-type: none"> • Talvolta nessuna formazione specifica • Intervento "tampono" limitato nel tempo • Rischio di delega da parte degli insegnanti di classe • Rischio di prossimità tra disagio e immigrazione

Da: <http://www.centrocome.it/>

normativa > area scolastica > alfabetizzazione lingua italiana

- **Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri**, Ministero pubblica istruzione, febbraio 2006

6. I mediatori linguistici e culturali

La richiesta di mediatori linguistici e culturali in ambito educativo e scolastico si accompagna all'aumento della presenza di allievi stranieri. Nelle scuole che hanno una presenza consolidata di alunni stranieri e che utilizzano il mediatore, si è cercato di definire con maggior precisione i compiti di questa figura professionale, intesa quale supporto al ruolo educativo della scuola.

A partire dalle esperienze consolidate, si possono individuare i seguenti quattro ambiti di intervento. Il mediatore può collaborare in:

- compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie;
- compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno;
- compiti di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità;
- compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine.

Dal punto di vista della normativa, le leggi sull'immigrazione (Legge n. 40 del 6 marzo 1998 e n. 189 del 30 luglio 2002) fanno esplicitamente riferimento a questa figura professionale: "lo Stato, le Regioni, le Province e i Comuni nell'ambito delle proprie competenze favoriscono la realizzazione di convenzioni con associazioni per l'impiego, all'interno delle proprie strutture, di stranieri titolari di carta di soggiorno o di permesso di soggiorno di durata non inferiore a due anni, in qualità di mediatori interculturali, al fine di agevolare i rapporti tra le singole amministrazioni e gli stranieri appartenenti ai diversi gruppi etnici, nazionali, linguistici e religiosi" (Legge n. 40/98, art. 40, comma 1). L'art. 36 della stessa legge indica, inoltre, la necessità di stabilire "i criteri e le modalità di comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri, anche con l'ausilio di mediatori culturali qualificati" e, ove possibile, delle famiglie stesse.

Resta fermo che la funzione di mediazione, nel suo insieme, è compito generale e prioritario della scuola stessa, quale istituzione preposta alla formazione culturale della totalità degli allievi nel contesto di territorio.

4. Gli obiettivi del laboratorio

Fasi, obiettivi, livelli

- *Quanto tempo ci vuole per imparare l'italiano ? Ci sono fasi e passaggi identificabili ? E quali obiettivi ci possiamo dare per ogni fase ?*

In genere per la **lingua della comunicazione** di base – capire e farsi capire – i tempi sono relativamente brevi, da alcuni mesi a un anno. La situazione di immersione linguistica consente di procedere abbastanza velocemente e le attività del laboratorio facilitano un processo che si sviluppa soprattutto nell'interazione con i coetanei.

La **lingua dello studio** richiede invece tempi più lunghi, dai due ai cinque anni. Lo sviluppo della lingua dello studio va sostenuto con facilitazioni da parte di tutti gli insegnanti di classe e materiali didattici linguisticamente accessibili.

L'insegnamento dell'italiano come seconda lingua risponde a due necessità:

- permettere agli alunni non italofoeni di comunicare a scuola e fuori dalla scuola;
- permettere, mentre imparano l'italiano per la comunicazione, di seguire i contenuti delle diverse aree disciplinari e di comprendere/produrre testi scritti.

Il problema primo e più immediato riguarda perciò l'apprendimento della **lingua orale**, per comprendere consegne e indicazioni e comunicare con i compagni e gli insegnanti. In una fase successiva si tratta di sviluppare comprensione e produzione della lingua orale per esprimere altre funzioni linguistiche e comunicative più complesse, come raccontare storie, desideri, progetti e riferire esperienze personali.

Parallelamente si sviluppa il percorso nella **lingua scritta**. I bisogni di apprendimento variano in relazione al percorso scolastico e alla lingua d'origine dell'apprendente. Per esempio, in relazione agli aspetti tecnici e strumentali della lettura e scrittura potremmo avere (Favaro, 2002):

- alunni non ancora scolarizzati nel paese di origine, che impareranno a leggere e scrivere insieme ai coetanei italiani;
- alunni scolarizzati nel paese d'origine in una lingua che utilizza segni differenti (cinesi, arabofoni, ...)
- alunni già scolarizzati nel paese di origine in lingue con alfabeto neolatino;

- alunni poco o per nulla scolarizzati, in situazione di analfabetismo nella lingua materna, pur essendo già grandi.

In relazione alle differenti situazioni, nel laboratorio di italiano L2 si possono sviluppare percorsi di accesso alle abilità tecniche e strumentali e di sviluppo delle capacità di comprensione e produzione di testi.

La comprensione di testi e il possesso di abilità di base acquisite durante il percorso scolastico sono in gran parte le condizioni per accedere alla **lingua dello studio**. Nel laboratorio di italiano L2 si utilizzeranno testi ad alta comprensibilità e materiali per sviluppare le abilità di comprensione dei testi disciplinari. Soprattutto per i ragazzi delle scuole secondarie è importante affiancare alle attività di L2 momenti ed esperienze di sviluppo della lingua dello studio.

In conclusione: i tempi variano a seconda dei differenti fattori (età, percorso scolastico precedente, lingua d'origine ecc.); sono relativamente brevi per la comunicazione, più lunghi per le abilità strumentali legate alla comprensione e produzione di testi scritti e alla lingua dello studio. La raggiunta capacità di un alunno di capire e farsi capire nella maggior parte delle situazioni porta spesso gli adulti a sottovalutare le difficoltà che può incontrare nei compiti più impegnativi legati ai vari ambiti disciplinari. Sono queste le difficoltà che pregiudicano spesso la possibilità di successo scolastico.

• A quali materiali possiamo fare riferimento per descrivere i livelli di apprendimento e definire gli obiettivi del laboratorio ?

Una descrizione dei livelli di apprendimento è fornita dal **Quadro comune europeo di riferimento per le lingue**. Si tratta di un documento, formulato da una apposita commissione del Consiglio europeo, che descrive in modo articolato le competenze linguistiche. Il *Quadro di riferimento* fornisce una base comune per l'elaborazione di programmi e libri di testo per le lingue. Il *Quadro di riferimento* prevede una scala in sei livelli:

- A1 – livello di contatto o di scoperta
- A2 – livello di sopravvivenza
- B1 – livello soglia
- B2 – livello progresso
- C1 – livello dell'efficacia o autonomia
- C2 – livello di padronanza

Nel *Quadro di riferimento* sono indicate le conoscenze e le abilità che chi studia una lingua deve avere per usarla in modo efficace; una grande importanza perciò hanno gli aspetti comunicativi e pragmatici della lingua.

La storia del *Quadro comune di riferimento* e la scala globale riferita ai sei livelli nelle schede

PER SAPERNE DI PIÙ 5 E 6

- *I livelli previsti dal quadro comune nascono nell'ambito dell'insegnamento delle lingue come lingue straniere. Sono utilizzabili anche per le lingue apprese dagli immigrati, cioè come seconde lingue ?*

È opportuno richiamare la distinzione tra una lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2). È **lingua straniera**, per esempio, l'italiano quando è imparato fuori dall'Italia, mentre viene definito **lingua seconda** se appreso vivendo in Italia.

I livelli previsti dal *Quadro comune* descrivono, per la lingua straniera, le competenze sotto forma di comportamenti linguistici osservabili in differenti situazioni; si tratta di uno strumento che stabilisce, per accordo e perciò convenzionalmente, che cosa un apprendente sa fare con la lingua in determinate situazioni comunicative; aiuta gli insegnanti e gli autori di testi a definire dei "passaggi" da uno ad un altro livello e perciò a programmare meglio le attività e a predisporre materiali adatti.

Bisogna tenere presente però che il bambino o il ragazzo non italofono inserito in una classe italiana è molto presto a confronto con compiti e richieste che in un corso di lingua come lingua straniera gli verrebbero proposti in tempi più avanzati. Per esempio, capire il senso generale di una lezione, comprendere testi disciplinari, produrre lingua scritta. Per ciò che riguarda la comunicazione orale, l'immersione nella lingua e l'uso quotidiano della lingua rendono invece più rapidi e stabili gli apprendimenti di quanto sarebbero stati seguendo un corso di italiano come lingua straniera.

In conclusione, i livelli del *Quadro comune* sono un riferimento utile proprio perché concordato e condiviso tra addetti ai lavori: orientano perciò nella scelta dei materiali e nella programmazione dei contenuti. Dobbiamo però tenere presente che bisogni e caratteristiche specifiche degli alunni immigrati, per alcuni aspetti, si discostano dalle descrizioni standard di livello nella scala globale formulate per le lingue straniere.

Infine, ai gradini più alti della scala del *Quadro comune*, C1 e C2, le competenze descritte presuppongono un parlante con livelli di istruzione e con capacità personali elevati; ne risultano cioè dei profili che anche i parlanti nativi possono raggiungere solo nelle fasi conclusive dei percorsi di istruzione.

Una griglia di autovalutazione, articolata per abilità, nella scheda **STRUMENTI 3**

Da: Wikipedia

<http://it.wikipedia.org/wiki/CEFR>

Il CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue), altrimenti citato con l'acronimo QCER (Quadro Comune di Riferimento Europeo), rappresenta una linea guida impiegata per descrivere i risultati conseguiti da chi studia le lingue straniere in Europa, nonché per indicare il livello di riferimento di un insegnamento linguistico.

Fu messo a punto dal Consiglio d'Europa come parte principale del progetto Language Learning for European Citizenship (apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea) tra il 1989 e il 1996. Suo principale scopo è fornire un metodo - per accertare le conoscenze e trasmetterle - che si applichi a tutte le lingue d'Europa.

Nel Novembre 2001 una risoluzione del Consiglio d'Europa raccomandò di utilizzare il CEFR per costruire sistemi di validazione dell'abilità linguistica.

I sei livelli di riferimento in cui il CEFR si articola sono sempre più diffusamente accettati come standard per valutare il livello di competenza linguistica individuale.

Storia

Nel 1991 le Autorità Federali svizzere condussero un simposio intergoverativo a Rüschtikon, Svizzera, riguardante "La riconoscibilità e la coerenza nell'apprendimento delle lingue in Europa: Obiettivi, Valutazioni, Certificazioni". Questo simposio mise in evidenza che era necessario predisporre un quadro comune europeo per le lingue per migliorare il riconoscimento delle competenze linguistiche e agevolare la cooperazione tra insegnanti, consentendo un miglioramento della stessa comunicazione e della cooperazione in Europa.

Risultato del simposio, fu che la Fondazione Nazionale Svizzera per la Scienza (Swiss National Science Foundation) mise a punto un progetto per individuare livelli di competenza, per pervenire alla creazione di un European Language Portfolio - complesso di certificazioni attestanti competenze linguistiche che fossero utilizzabili in tutta Europa.

Livelli

Il Common European Framework distingue tre ampie fasce di competenza ripartite a loro volta in un totale di sei livelli:

* A Basic User

A1 Breakthrough - A2 Waystage

* B Independent User

B1 Threshold - B2 Vantage

* C Proficient User

C1 Effective Operational Proficiency - C2 Mastery

Da: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, Council of Europe, 2001, La Nuova Italia – Oxford, 2002

Livelli comuni di riferimento: scala globale

Livello avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	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.
Livello elementare	A1	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> 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.
	A1	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

► Griglia di autovalutazione – quadro comune europeo di riferimento per le lingue

		A1	A2	B1
COMPRESIONE	ASCOLTO	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
	LETTURA	Riesco a capire i nomi e le parole che mi sono familiari e frasi molto semplici, per es. quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
PARLATO	INTERAZIONE ORALE	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d'attualità).
	PRODUZIONE	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.
SCRITTO	PRODUZIONE	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, per es. per mandare i saluti dalle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per es. il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per es. per ringraziare qualcuno	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

Segue / griglia di autovalutazione

B2	C1	C2
<p>Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.</p>	<p>Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.</p>	<p>Non ho alcuna difficoltà a capire qualsiasi tipo di lingua parlata, sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.</p>
<p>Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.</p>	<p>Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.</p>	<p>Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.</p>
<p>Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.</p>	<p>Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.</p>	<p>Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.</p>
<p>Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.</p>	<p>Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.</p>	<p>Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.</p>
<p>Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.</p>	<p>Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.</p>	<p>Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialistici.</p>

5. Lo spazio / laboratorio di L2

Luogo, simboli, materiali

- *Con i bambini più piccoli, portandoli a lavorare in spazi separati, fuori dalla classe, non si corre il rischio di allontanarli dai compagni e di mettere l'accento sulle differenze ? Non è meglio che stiano il più possibile in classe per socializzare con i compagni ?*

Per i ragazzi inseriti nella scuola secondaria il problema, in genere, non si pone. Si organizzano i laboratori in momenti e a volte anche in luoghi extrascolastici, oppure si sostituisce, per periodi limitati, la frequenza oraria ad alcune materie con il corso di italiano come seconda lingua. Invece, per i bambini più piccoli, sarà opportuno considerare diversi aspetti. La classe di inserimento, per esempio: un bambino inserito in prima classe all'inizio dell'anno è meglio che impari insieme ai compagni. Altri fattori da considerare sono la lingua materna e il precedente percorso di scolarizzazione. Ci sono poi fattori legati alla realtà di istituto quali la gestione delle risorse professionali, l'organizzazione delle attività, il numero di bambini. Non c'è quindi una regola fissa da attuare prescindendo dalle persone, ma piuttosto un accorto utilizzo delle risorse e l'attenzione ai messaggi impliciti che con le “uscite” dalla classe vengono dati al bambino e ai suoi compagni. In generale comunque gli interventi specifici sono necessari e il laboratorio di italiano L2 costituisce il luogo adatto per svilupparli.

- *Che cosa serve del laboratorio di italiano come seconda lingua ?*

Un prima attenzione riguarda il clima relazionale del laboratorio. E' un luogo nel quale l'alunno si sente autorizzato a provare senza aver paura di sbagliare. C'è spazio per il presente, il “qui e ora”, ma anche per il “prima”, il paese di origine e la vita prima dell'immigrazione. Si apprende l'italiano, ma si valorizzano le competenze già possedute, in particolare quelle relative alle lingue materne. Riferendosi alla scuola primaria – ma le indicazioni valgono in gran parte anche

per gli altri ordini di scuola – Gilberto Bettinelli descrive così gli spazi del laboratorio (scaffali e pareti, arredi, strumenti, materiali).*

“Gli spazi del laboratorio costituiscono gli scenari, i contesti, entro cui si svolgono le attività di apprendimento che tengono conto di aspetti affettivi e motivazionali.

Scenario 1 – **Chi siamo** – Questo scenario comprende sia i segni dell’identità personale e familiare dei bambini e ragazzi, delle loro storie, del passato e del presente, sia segni e materiali delle culture dei paesi di origine. Mostrare questi materiali, dare loro visibilità fornisce agli alunni un’implicita autorizzazione a non vergognarsi delle origini, della lingua, delle appartenenze e a costruire continuità nell’inevitabile discontinuità della migrazione. Essi costituiscono anche ricche fonti di conversazione ed espressione linguistica.

Materiali e strumenti utili a questo scopo:

- fotografie/ritratti/autoritratti (almeno i nomi devono essere scritti anche in L1);
- planisferi e carte del mondo e dei paesi di origine; calendari di diversi tipi e interculturali; manifesti e altre scritte, libri di narrativa e testi scolastici in L1 o bilingui;
- fotografie, disegni, documentazione di esperienze particolarmente significative esposti o raccolti in album.

Scenario 2 – **Verso l’italiano** – Questo scenario contiene tutto ciò che riguarda l’apprendimento, gli strumenti e i materiali che accompagnano il percorso verso la competenza linguistica in italiano. Vi includiamo materiali-ponte, utili soprattutto per le attività con alunni già scolarizzati nelle L1:

- lavagne a fogli mobili, che consentono di andare a rivedere i lavori precedenti;
- cartelli, scritte, elenchi bilingui di parole sia di origine editoriale, sia prodotti nel laboratorio dagli alunni stessi;
- dizionari italiano L1 e vocabolari tematici illustrati;
- testi ed eserciziari di italiano L2;
- libri e testi di lettura in italiano, una minibiblioteca di laboratorio.”

I materiali del laboratorio sono perciò i segni visibili degli obiettivi che chi lo organizza si propone: apprendimento dell’italiano e integrazione nei percorsi scolastici, ma anche riconoscimento e valorizzazione degli apprendenti.

Una sintesi dei materiali per il laboratorio nella scheda **PER SAPERNE DI PIÙ 7**

Una traccia per la rilevazione di materiali e risorse in **STRUMENTI 4**

* Sesamo / La vita scolastica, Giunti, n° 3/2006

- *A proposito della valorizzazione delle lingue d'origine, talvolta ho avuto l'impressione che i miei alunni non fossero particolarmente felici, ma invece un po' imbarazzati, perfino a disagio, quando chiedevo loro di dire delle cose in lingua materna.*

In effetti gli alunni possono percepire la richiesta degli adulti di “esibire” la lingua materna come una curiosità eccessiva o una invasione indebita. Possono sentirsi troppo esposti, visti e considerati solo a partire dalla differenza di lingua, messi in evidenza per qualcosa che invece si preferirebbe lasciare a spazi privati o, a volte, perfino nascondere. I bambini e i ragazzi della migrazione, specialmente i più piccoli, possono tendere a mimetizzarsi, a cercare i punti di assoluta identità con il gruppo dei coetanei, e la sottolineatura sulla lingua d'origine rappresenta invece una differenziazione. Si tratta allora di affinare la nostra sensibilità educativa per cogliere eventuali segnali di disagio e adattare le richieste di conseguenza. Talvolta poi è proprio il tipo di richiesta a creare difficoltà, per esempio quando si pongono a un bambino domande che presuppongono conoscenze e capacità di riflessione su lingua e paese d'origine difficilmente possedute in età scolare.

Conta molto anche il messaggio implicito percepito dai ragazzi: è importante che gli insegnanti siano stati in grado di creare nelle classi curiosità e apertura verso altri paesi e altre lingue, proponendo, ad esempio, attività di scoperta e conoscenza dei diversi alfabeti, indipendentemente o meno dalla presenza in classe di alunni di altre lingue materne.

In altre situazioni, specialmente con i ragazzi più grandi – che perciò hanno costruito una parte della loro identità nella lingua e nel paese d'origine – le proposte che coinvolgono la lingua materna possono diventare occasioni molto significative di espressione del sé, preziose esperienze di reale contatto tra le persone. Il laboratorio, dove diversi ragazzi si trovano a condividere l'apprendimento dell'italiano, può essere anche il luogo nel quale raccontare e confrontarsi, uno spazio e un modo per dare voce alle loro molte storie di vita. Nell'obiettivo di “star bene insieme a scuola”, il laboratorio può costituire una sorta di “camera di decompressione”, uno luogo di mediazione tra spazi personali e scuola, tra famiglia di origine e società di accoglienza.

- *Tornando agli spazi, a volte nei nostri edifici sovraffollati non è semplice trovare un'aula compiutamente attrezzata, da dedicare a laboratorio per*

gli alunni stranieri. E in fondo, se lavoriamo con pochi alunni, non possiamo nemmeno pretendere di avere un'aula in esclusiva.

Anche in questi casi non bisogna comunque sottovalutare il peso dei messaggi impliciti. Luoghi poco dignitosi, come potrebbero essere per esempio un corridoio o lo sgabuzzino davanti alla fotocopiatrice, certamente non aiutano a costruire un'immagine positiva del lavoro che si sta svolgendo. Si tratta perciò di individuare, definire ed esplicitare agli altri colleghi con quali materiali e in quali spazi – se non è possibile diversamente anche condivisi – svolgere le attività di laboratorio con gli alunni non italofoni.

● *Per le attività di laboratorio condotte da docenti esterni all'istituto, quali esperienze e modelli di intervento sono stati sperimentati ?*

Le risorse e i progetti per accogliere e integrare nei percorsi scolastici gli alunni stranieri sono stati in alcuni casi una risposta all'emergenza, come, in altri, il frutto di sperimentazioni e linee dettate da riflessioni e consapevolezze pedagogiche. Non esiste perciò un modello unico e anche il contributo di risorse esterne alla scuola si è organizzato in modi differenti. Negli ultimi anni poi, a seguito della riduzione di risorse a disposizione delle scuole e all'assenza di figure istituzionalmente previste negli istituti per l'insegnamento dell'italiano L2, le istituzioni scolastiche si sono rivolte sempre più spesso agli enti locali per essere sostenute nei progetti di accoglienza. Alcune esperienze sono illustrate nella sintesi [PER SAPERNE DI PIÙ 8](#)

Le azioni degli enti locali divergono per modalità organizzative (dirette o indirette), luoghi (poli o singole sedi scolastiche), tempi e durata (moduli intensivi o più dilatati; orario scolastico o extrascolastico) e modalità di verifica e riprogettazione (modelli espliciti da sperimentare o risposta caso per caso alle richieste delle singole scuole).

Sarebbe importante arrivare a definire modelli e percorsi espliciti da sperimentare, in particolare attorno ad alcuni nodi (Favaro, 2004):

- la validità o meno delle cosiddette “classi di accoglienza”, separate e sostitutive all'inserimento in classi normali. Soprattutto quando vengono condotte in orario scolastico e in modo intensivo sembrano avere effetti negativi. Si ritarda cioè, invece di facilitare, l'acquisizione della lingua per comunicare, nonché la socializzazione con i compagni e il lavoro sugli apprendimenti comuni;

- la definizione di un sillabo comune per lo sviluppo della lingua per comunicare. Spesso non c'è chiarezza su che cosa e come insegnare nella fase iniziale dell'inserimento. Non sono cioè espliciti i riferimenti teorici e le scelte metodologiche e didattiche;
- la definizione di ciò che serve per gli interventi di "secondo livello". Non sono ancora ben definiti obiettivi, contenuti, approcci metodologici utili a sviluppare la "lingua dello studio";
- la collaborazione tra docenti di classe e facilitatori, frequentemente poco curata, e che si riflette anche in aspettative distanti e valutazioni differenti dei progressi degli alunni;
- gli strumenti di rilevazione iniziale e di valutazione in itinere e finale. Collegata agli aspetti della collaborazione docenti curricolari/facilitatori e alla mancata condivisione di un sillabo comune per l'italiano L2, vi è una scarsità di strumenti di rilevazione delle competenze in ingresso e di valutazione dell'intervento specifico di L2;
- la non consapevolezza di tempi diversi per i differenti compiti di apprendimento linguistico. E' ancora scarsamente diffusa tra i docenti la consapevolezza di tempi differenti per lo sviluppo della lingua dello studio, rispetto a quella della comunicazione. Si verifica perciò una aspettativa irrealistica rispetto ai risultati dell'intervento specifico di L2 e una valutazione impropria dell'apprendente.

Sono questi punti di attenzione sui quali ragionare e definire progetti se si vuole che l'intervento di laboratorio incida sulla realtà territoriale e sui livelli di successo scolastico degli alunni.

Da: Graziella Favaro, *Il mondo in classe*, Nicola Milano editore, 2000

LABORATORIO: LO SPAZIO LINGUISTICO

- Come allestire nella scuola lo spazio/laboratorio linguistico per l'apprendimento dell'italiano L2 ?
Ecco gli "ingredienti" necessari per organizzare un luogo riconoscibile, riconosciuto e accogliente.

► I segni dell'appartenenza

Immagini del Paese di origine.

Cartine.

Testi e informazioni sui Paesi di provenienza.

Narrazioni e storie in L1.

► La valigia dei ricordi

Immagini, disegni, testi della storia personale.

Il viaggio: percorso, immagini, racconto.

Fotografie, giochi, oggetti portati dal luogo di provenienza.

I libri e quaderni di scuola.

► Il passaggio

Le scritte bilingue.

Glossari e dizionari.

Parole per accogliere nella lingua d'origine.

► Italiano L2

Oggetti, immagini, foto per organizzare situazioni comunicative.

Angoli strutturati.

Giochi linguistici.

Testi di italiano L2 di diverso livello.

Materiali multimediali.

Registratore, video, macchina fotografica.

Da: Elisabetta Micciarelli (a cura di), *Nuovi compagni di banco*, Franco Angeli, 2004. Nel contributo di Graziella Favaro, una sintesi di progetti attuati in diverse città italiane.

A Milano

L'intervento del comune di Milano viene gestito attraverso il progetto denominato "Area Disagio" e si rivolge in particolare alle scuole medie e superiori. Vengono realizzati moduli intensivi di italiano L2, sia nelle sedi comunali, sia nelle scuole e in momenti diversi dell'anno. Vi sono moduli intensivi di primo livello, rivolti ad alunni non italofofoni, della durata di 90 ore, proposti, sia in orario scolastico (gli alunni stranieri frequentano il laboratorio linguistico prima dell'inserimento nelle classi), sia in orario pomeridiano, in aggiunta all'orario scolastico, sia in tempo non scolastico (laboratori estivi). Ciascun modulo di primo livello è frequentato da 15/20 alunni non italofofoni ed è condotto da un'equipe formata da:

- insegnante di italiano L2 (60 ore);
- educatori professionali;
- mediatori linguistici e culturali presenti per una parte del tempo;
- insegnante di matematica (30 ore).

Vengono realizzati inoltre moduli di secondo livello, rivolti ad alunni italofofoni, che necessitano di un potenziamento linguistico, in particolare nella lingua dello studio e che sono condotti in genere all'interno delle scuole e nell'orario scolastico.

A Firenze

Il comune di Firenze – Assessorato alla Pubblica Istruzione, d'intesa con l'Ufficio scolastico regionale e provinciale, ha realizzato quattro centri di alfabetizzazione (denominati poli-risorsa) dislocati in diversi quartieri. I centri sono gestiti da cooperative e associazioni e si propongono di facilitare l'inserimento scolastico degli alunni immigrati e l'apprendimento della seconda lingua. I bambini e i ragazzi immigrati non italofofoni possono raggiungere il centro anche attraverso un servizio di trasporto comunale. In genere, i centri propongono ai neoarrivati moduli di apprendimento intensivo dell'italiano L2 per una durata di due/tre mesi con frequenza bi/trisettimanale o, inizialmente, settimanale. Il rapporto tra insegnante di L2 e alunno è in media di 1 a 5 (e comunque non supera mai il rapporto 1 a 7).

Gli operatori dei centri sono insegnanti di L2, educatori, laureati in lingue, mediatori linguistici e culturali appartenenti alle diverse associazioni (Associazione Viva, COSPE, ILSA, raggruppamento di associazioni e cooperative). I centri di alfabetizzazione svolgono anche il ruolo di documentazione, formazione e supporto alle scuole e dispongono di testi, materiali didattici, strumenti per l'accoglienza e la conoscenza delle culture (oltre che di materiali specifici per l'apprendimento dell'italiano L2).

A Modena

Anche il comune di Modena, come nel caso di Milano, gestisce in maniera *diretta* l'intervento di sostegno linguistico, mettendo a disposizione delle scuole facilitatori di italiano L2 per corsi intensivi, rivolti ai neoarrivati (il modulo/tipo è, in genere, di 40 ore distribuite in 4/6 settimane per due ore al giorno), oppure per interventi di "secondo livello", più brevi e della durata, in genere, di cinque ore settimanali. Dall'anno scolastico 2002/2003 il comune di Modena sta sperimentando la presenza dell'insegnante facilitatore di L2, non più su domanda delle scuole, ma come risorsa fissa presso alcuni istituti.

A Padova

Dopo aver inizialmente gestito in maniera diretta le attività di insegnamento dell'italiano L2 offerte alle scuole, attualmente il comune di Padova assegna alle reti di scuole una serie di risorse. Tra queste: finanziamenti specifici, la segnalazione dei facilitatori e dei mediatori linguistici e culturali che hanno seguito una formazione specifica; la proposta di modelli di intervento da verificare e valutare. Le azioni che vengono realizzate dalle reti di scuole e che compongono il "modello" di intervento proposto sono:

- l'accoglienza dei neoarrivati, grazie alla presenza dei mediatori linguistici e culturali che permettono: la ricostruzione della storia scolastica e personale; la rilevazione del profilo e delle competenze linguistiche, l'accompagnamento in classe, la traduzione di messaggi; il contatto con le famiglie;
- l'insegnamento dell'italiano L2 per la comunicazione, differenziato nella durata anche sulla base delle lingue d'origine; ad esempio, più breve il modulo per gli alunni rumeni, di durata maggiore per gli albanesi e ancora più prolungato per i cinesi;
- il potenziamento linguistico di "secondo livello".

Il progetto è seguito e verificato dal centro DARI che realizza anche percorsi formativi per tutti i docenti.

A Ancona

Il progetto del comune di Ancona "Agorà Ancona" (Assessorato ai Servizi Scolastici ed Educativi) si realizza attraverso un accordo di programma con nove istituti comprensivi, definito nelle azioni operative, attraverso incontri e riunioni di un gruppo di lavoro frutto di una convenzione siglata precedentemente.

I laboratori linguistici di italiano L2 vengono condotti all'interno delle scuole [...] da 23 docenti interni (che ricevono un compenso aggiuntivo erogato attraverso le scuole dall'ente locale) e da 2 docenti esterni. I moduli hanno in genere la durata di 4/6 ore settimanali, con cadenza bi-trisettimanale e prevedono una presenza di 6/7 alunni per ciascun gruppo. Le attività dei laboratori vengono sottoposte a verifica e a valutazione dal gruppo di lavoro e i materiali didattici elaborati dai docenti vengono raccolti e diffusi. Accanto all'intervento di apprendimento dell'italiano L2, il comune di Ancona mette a disposizione delle scuole anche dei mediatori linguistico-culturali con funzione di accoglienza degli alunni neoarrivati e di relazione con le famiglie

- Traccia per la rilevazione di materiali e risorse del laboratorio linguistico

- TESTI DI ITALIANO L2

<i>dati</i>				<i>indicato per ...</i>	
<i>autore</i>	<i>titolo</i>	<i>editore</i>	<i>n° copie</i>	<i>età</i>	<i>livello</i>

- ESERCIZIARI E TESTI INTEGRATIVI

<i>dati</i>				<i>indicato per ...</i>		
<i>autore</i>	<i>titolo</i>	<i>editore</i>	<i>n° copie</i>	<i>età</i>	<i>livello</i>	<i>abilità sviluppata</i>

- GLOSSARI E DIZIONARI

<i>Lingua</i>	<i>Editore</i>

- MATERIALI MULTIMEDIALI

<i>dati</i>				<i>indicato per ...</i>		
<i>autore</i>	<i>titolo</i>	<i>editore</i>	<i>n° copie</i>	<i>età</i>	<i>livello</i>	<i>abilità sviluppata</i>

- TESTI IN L1

<i>dati</i>				<i>indicato per ...</i>	
<i>autore</i>	<i>titolo</i>	<i>editore</i>	<i>n° copie</i>	<i>età</i>	<i>livello</i>

6. Organizzazione e tempi del laboratorio

Gruppi, entrate e uscite, ore, lezione “tipo”

- *Le attività di italiano L2 devono essere sempre condotte al di fuori della classe ?*

Come già detto, dipende dall'intreccio di molti fattori: l'ordine di scuola; la classe di inserimento; le risorse professionali presenti nella scuola; la lingua materna. Vediamo alcuni casi:

- per un bambino inserito in una classe prima o seconda della scuola primaria possono essere sufficienti attenzioni individualizzate in classe;
- un bambino inserito in quarta o quinta classe probabilmente avrà bisogno di un percorso “fuori dalla classe” per acquisire competenze di lettoscrittura;
- i bambini più grandi e i ragazzi già alfabetizzati in lingue come l'arabo e il cinese devono imparare a leggere e scrivere in caratteri neolatini; avranno perciò bisogno di un percorso che difficilmente potrà essere condotto all'interno della classe;
- un ragazzo inserito nella scuola secondaria (primo e secondo grado) deve poter contare su interventi specifici, paralleli o, almeno nella prima fase di inserimento, parzialmente sostitutivi del curriculum comune; si attuerà cioè il “necessario adattamento dei programmi”, dove alcune discipline sono temporaneamente omesse o sostituite con il percorso di italiano come seconda lingua;
- quando le risorse sono limitate, l'attività di laboratorio fuori dalla classe consente di ampliare il monte ore a disposizione di ogni singolo alunno; si possono cioè organizzare gruppi, per livelli o per tipo di attività, con alunni provenienti da classi diverse;
- lavorare fuori della classe (e a volte anche fuori dall'orario di classe) è spesso la condizione di partenza se le attività di laboratorio sono condotte da insegnanti di L2 esterni alla scuola (operatori, volontari, ...) e con una organizzazione a moduli o pacchetti orari.

- *E' più utile lavorare con gruppi di alunni o con attività individuali mirate ?*

In genere è preferibile formare piccoli gruppi di alunni di differenti L1, omogenei per età e livello di competenze. Non è detto che il gruppo debba essere identico per tutte le attività e per tutto l'anno scolastico: si possono programmare le attività per moduli e tipo di proposta.

Le attività individuali sono invece una buona soluzione laddove bisogna aiutare l'alunno a superare una sua peculiare difficoltà.

● *Le ripetute uscite e con i successivi rientri in classe non creano problemi nella socializzazione e partecipazione alle attività di classe ?*

E' questa una preoccupazione particolarmente sentita nella scuola primaria ed è una giusta attenzione alla dimensione comunitaria della classe. Alcuni consigli:

- programmare le attività in modo che le uscite dalla classe non siano casuali o estemporanee, ma che corrispondano ad un preciso e prevedibile piano di lavoro;
- evitare di far coincidere le uscite con momenti in cui in classe si fanno attività particolarmente gratificanti o comunque con alto grado di operatività – arte, musica, esperimenti scientifici, ecc. – anche perché questi momenti della vita di classe sono occasioni di comprensione diretta di contenuti e di scambio comunicativo;
- se le attività sono condotte da docenti esterni, prestare particolare attenzione perché ci sia il raccordo con gli insegnanti di classe attraverso strumenti di comunicazione condivisa (quaderni, diario di lavoro, registri ...) e affinché l'alunno rimanga al corrente di iniziative o comunicazioni che riguardano tutta la classe. Un'esperienza spesso positiva è quella di individuare un compagno di classe con il compito di riferire all'alunno temporaneamente fuori aula eventuali comunicazioni, compiti e consegne.

Nella scuola secondaria l'organizzazione maggiormente scandita degli orari della giornata scolastica e l'avvicinarsi di diversi insegnanti rende più usuale il ricorso a strumenti di comunicazione formale quali registri, circolari, avvisi. Anche in questo caso può essere comunque utile individuare un compagno che si preoccupi di mantenere informati i compagni temporaneamente fuori dall'aula.

● *Quanto tempo devono durare le attività del laboratorio ? E quante ore settimanali è opportuno dedicare ad esse ?*

Molte scuole hanno sperimentato modelli di orario “a scalare”, proponendo cioè più ore nella fase iniziale e riducendo via via il tempo impegnato nelle attività di laboratorio fuori dalla classe. Uno schema/tipo potrebbe essere questo:

- nella fase iniziale, (che può corrispondere ai primi due/tre mesi, ma anche ad un intero anno, in alcuni casi), l’obiettivo prioritario è la comunicazione. Sarebbe opportuno uno spazio quotidiano di laboratorio, per un monte ore settimanale di 5/10 ore;
- in una fase intermedia il monte ore settimanale può essere di 4/6 ore settimanali e in classe l’alunno usufruisce di attenzioni specifiche e lavora su obiettivi disciplinari adattati;
- infine, le attività del laboratorio sono principalmente orientate a interventi sulla lingua dello studio, per un monte ore di 2/4 ore settimanali.

Soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado si rivelano preziosi, nella fase maggiormente centrata sulle varie discipline scolastiche, i contributi di esperienza degli insegnanti di disciplina, che collaborano con l’insegnante di L2 per individuare competenze da raggiungere e predisporre materiali adeguati.

Modelli di unità didattica nella scheda [PER SAPERNE DI PIÙ 10](#)

Da: Graziella Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, 2002

Per organizzare e avere sotto controllo la complessità di obiettivi che comporta l'insegnamento della L2, può essere utile che il docente faccia riferimento a un "contenitore" in cui far confluire la varietà degli input linguistici e delle attività glottodidattiche secondo una sequenza rispettosa dei processi cognitivi sottesi all'apprendimento in generale e in particolare all'apprendimento linguistico.

Questo contenitore può essere l'**unità didattica**, cioè un'unità di lavoro dotata di una sua compiutezza e coerenza. A differenza della lezione tradizionale, in cui l'impegno del docente è tutto concentrato sull'articolazione dei contenuti disciplinari e sulla chiarezza dell'esposizione, nello strutturare un'unità didattica, l'insegnante ha soprattutto il compito di selezionare le attività e collocarle in successione temporale nel rispetto dei processi cognitivi e del livello di apprendimento e di acquisizione della lingua dell'alunno "reale".

L'unità didattica è un modello operativo flessibile, che può variare nella durata da una a più ore in conseguenza dell'età e dei ritmi di apprendimento degli allievi, del tempo per la lezione e della distribuzione delle lezioni. Si organizza intorno ad un evento comunicativo. Può avere una sua completezza o può far parte di una scansione modulare riferita a un'area tematica come la scuola, il gioco, la famiglia, le vacanze. Questo percorso contempla di solito momenti diversi: riattivazione delle conoscenze, comprensione, esercitazione, libera produzione, controllo e verifica.

Proponiamo due possibili modelli: il primo elaborato da Balboni (1991), che riprende a sua volta Freddi (1979); il secondo proposto dall'Irrsae Lombardia. Nel primo modello l'unità didattica è scandita in quattro fasi:

1. la fase di **motivazione** o della contestualizzazione, in cui si orientano l'interesse e l'attenzione degli apprendenti sull'argomento dell'unità;
2. la fase di **globalità**, in cui si presenta il testo e si procede attraverso una successione di attività di ascolto o lettura, di compiti sempre diversi, di elementi da comprendere e mettere a fuoco e si ricostruisce l'evento comunicativo o il testo;
3. la fase di **lavoro sul testo**, quando si focalizza l'attenzione su alcune parti dell'evento comunicativo per individuare funzioni, nozioni, strutture, si fissa la lingua appresa, si propongono occasioni d'uso del lessico e delle strutture appresi attraverso attività libere e creative;
4. la fase di **controllo** e di verifica del percorso.

Il secondo esempio di impostazione dell'unità didattica è stato elaborato dall'Irrsae Lombardia per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare. Esso appare funzionale anche all'apprendimento della L2 perché collega i contesti di vita ai processi di comprensione e di riutilizzo,

mediante il “ricordo” che il bambino ha della situazione vissuta in precedenza. In questo modo è possibile anche collegare l’apprendimento spontaneo e l’apprendimento guidato. Tre sono le fasi proposte (Cicardi 1990):

1. vivere la situazione;
2. ricordare;
3. ricontestualizzare.

Nella prima fase all’apprendente viene chiesto di cogliere il significato di ciò che avviene (situazione, contesto, interlocutori, tempi, luoghi, persone). E’ la fase dell’analisi globale, in cui l’alunno viene condotto a rendersi conto che ciò “che è prodotto verbalmente ha un senso globale maggiore delle singole forme linguistiche” e a “percepire la coerenza pragmatica di una situazione”. La prima fase non è eminentemente verbale, è verbale in modo passivo (comprensione di elementi emergenti in un mare di parole sconosciute) mentre è molto trasparente come logica delle azioni, degli eventi.

La seconda fase utilizza le conoscenze del bambino come base per procedere al lavoro sulla lingua. “Lo smontaggio non si attua attraverso la proposta dell’insegnante ma si attiva appoggiandosi al ricordo che il bambino ha della prima fase”. E’ il momento della memorizzazione delle parole chiave, dello smontaggio del testo in singole parti, della scoperta e interiorizzazione delle regole. E’ molto importante che in questa fase l’insegnante non vanifichi il lavoro contestuale svolto in precedenza con analisi ed esercizi puramente grammaticali, ma proponga attività che siano collegate con i discorsi proposti in precedenza.

La fase del ricordo non è altro che la possibilità offerta al bambino di trasportare quello che prima era eminentemente un vissuto in qualche cosa che diventa “rappresentato”. [...] Il bambino vive e quando vive capisce, intuisce il senso, poi rappresenta; nel momento in cui rappresenta può utilizzare dei codici diversi: di tipo visivo, mimico gestuale, composito.

Nella fase della ricontestualizzazione il bambino può “rigiocare situazioni ed elementi su di sé, sui suoi compagni, sopra situazioni analoghe, uguali o in opposizione o con piccoli elementi di diversificazione”. Ricontestualizzare significa in sostanza sostituire elementi della situazione precedente per creare una nuova situazione, in cui molte sono le somiglianze, ma i nuovi elementi introdotti richiedono degli aggiustamenti, perché il nuovo “schema” non sia incoerente. E’ la fase più creativa e, a mano a mano che il bambino acquista sicurezza nell’uso della lingua, aumenta la possibilità di proporre situazioni nuove.

La scansione del percorso didattico attraverso unità didattiche permette agli insegnanti una revisione del proprio lavoro e al tempo stesso di avere maggior sicurezza su obiettivi e metodi e di definire/regolare di volta in volta il percorso del singolo apprendente.

7. Testi e materiali

Bibliografie, tipi di testi, multimediale

- ***Quali testi utilizzare nelle attività di laboratorio ? Dove è possibile reperire bibliografie in merito ?***

Sino ad alcuni anni fa i testi di italiano L2 erano veramente pochi e comunque erano indirizzati ai corsi di italiano come lingua straniera, cioè per bambini o adolescenti che imparavano la lingua fuori dall'Italia, come lingua straniera. Negli ultimi anni la disponibilità di pubblicazioni si è notevolmente ampliata e oggi ci sono numerose proposte editoriali per le diverse fasce di età e anche per situazioni specifiche come, ad esempio, adolescenti poco alfabetizzati nella lingua materna o per l'apprendimento della lettoscrittura.

Nel laboratorio dovrebbero essere presenti più tipi di testo:

- corsi di italiano L2 relativi a diversi livelli;
- eserciziari, giochi, materiali integrativi per un lavoro più intensivo su specifiche abilità;
- letture e libri bilingui adatti alla fascia di età;
- materiali audiovisivi e multimediali;
- testi ad alta comprensibilità e materiali per la lingua dello studio.

Una buona regola è quella di avere un testo-base, scelto in relazione alle caratteristiche del gruppo con il quale si lavora (età, livello linguistico, obiettivi specifici), da integrare man mano con altri materiali per l'approfondimento di particolari contenuti o abilità. E' preferibile che ogni alunno abbia una copia personale del testo base, invece che fotocopie, dispersive e poco dignitose.

Indicazioni bibliografiche in **STRUMENTI 5 E 6**

- ***Come scegliere tra le diverse proposte editoriali ?***

Si tratta di valutare diversi aspetti: le caratteristiche del gruppo di apprendenti, gli obiettivi dell'intervento, il monte ore del laboratorio.

Riguardo agli apprendenti, è evidente che un testo previsto per adulti sarà poco proponibile a bambini, (e viceversa) per le tematiche trattate, i dialoghi, gli esempi, nonché per la veste

grafica. Se la distinzione tra testi per bambini e manuali per adulti è abbastanza intuibile e facile da verificare, meno immediata è l'identificazione di materiali adatti, per esempio, ad alunni di 11/13 anni. Sarà utile verificare allora che i contenuti, i dialoghi e le illustrazioni non siano troppo infantilizzanti, ma nemmeno presuppongano apprendenti adulti.

E' opportuno poi consultare le guide per l'insegnante dove, oltre alle indicazioni per l'uso, vengono esplicitati i riferimenti e le scelte di tipo metodologico e didattico degli autori.

Una griglia per valutare i testi in **STRUMENTI 7**

• *Quali differenze ci sono tra testi per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera e quelli per l'italiano lingua seconda ?*

Sono differenze legate a bisogni e a tempi diversi, nonché alla differente disponibilità di input linguistici autentici al di fuori dei materiali offerti dagli insegnanti.

Apprendere la lingua nel paese in cui è parlata, e soprattutto apprenderla frequentando contemporaneamente la scuola primaria e secondaria, implica alcune differenze:

- sul piano della **motivazione** e della necessità di usare la lingua, certamente più alta se la lingua serve anche per mettersi in relazione con coetanei e adulti, per ottenere risposte a richieste e bisogni, per comprendere i contenuti scolastici delle diverse discipline;
- nella possibilità di ricevere **input linguistici ricchi**, variati, interessanti, legati a situazioni reali. Non c'è solamente il libro o l'insegnante di lingua, ci sono anche i compagni, la televisione, i messaggi pubblicitari, le insegne, insomma tutta la varietà di soggetti e situazioni della vita reale nelle quali la lingua è presente, sia in forma parlata che scritta.

I testi che tengono conto di queste differenze proporranno perciò una maggiore attenzione alla comunicazione e alla comprensione, nonché allo sviluppo della lingua necessaria per lo studio. Viceversa, i testi di italiano come lingua straniera avranno una presentazione di contenuti e una progressione delle attività molto più graduale.

Un confronto tra le caratteristiche dell'italiano come lingua straniera e come lingua seconda in

PER SAPERNE DI PIÙ 10

Da: Graziella Favaro, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, 1999

- Confronto tra caratteristiche dell'italiano L2 e dell'italiano lingua straniera

	<i>Italiano seconda lingua</i>	<i>Italiano lingua straniera</i>
<i>Bisogni di apprendimento</i>	La conoscenza della seconda lingua è indispensabile per vivere nel nuovo Paese, inserirsi e studiare	La lingua straniera non è indispensabile e il suo utilizzo non appare immediato
<i>Motivazione e atteggiamenti</i>	Apprendere una L2 non è quasi mai un percorso "neutro". Gli atteggiamenti verso la seconda lingua possono essere di rifiuto o, viceversa, di attrazione	La lingua straniera raramente si connota, in senso positivo o negativo, di forti coloriture affettive
<i>Esposizione all'italiano</i>	Potenzialmente è quotidiana e intensa: è la lingua della strada, dei media, dei compagni. Varia secondo le condizioni di inserimento dei diversi gruppi (alcune comunità di immigrati sono "chiuse o incapsulate"; altre sono maggiormente inserite ed esposte al nuovo codice)	Limitata ai momenti di studio e di apprendimento guidato in classe
<i>Modalità di apprendimento</i>	Situazione di apprendimento mista. Viene appresa sia in classe, in situazione "guidata", sia fuori della scuola per un processo di acquisizione spontaneo	Solo apprendimento guidato in classe
<i>Ritmo di apprendimento</i>	Graduale ma veloce. Dipende dalla qualità e dalla quantità dell'input, dalle condizioni di inserimento e dall'esposizione alla nuova lingua	Molto graduale
<i>Aspetti e riferimenti culturali</i>	La seconda lingua veicola la cultura in cui il bambino o ragazzo è inserito: propone continui cenni e richiami alla nuova realtà; può provocare conflitti o situazioni di "sradicamento". I riferimenti culturali sono presenti in modo sia esplicito sia implicito	Relativi a un mondo culturale lontano e sconosciuto. I riferimenti culturali sono "mediati" dal gruppo, dall'insegnante, dai testi e dai materiali didattici
<i>Rapporto con i concetti</i>	Fondamentale e immediato, poiché la seconda lingua serve anche per lo studio delle altre discipline	Non immediato

► SITI CON INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- Bibliografia di italiano L2, a cura di Milena Angius, 2006

Elenco ragionato e commentato di corsi di lingua per bambini e ragazzi, dizionari illustrati, eserciziari e grammatiche, giochi didattici, letture, prodotti multimediali, materiali sulla lingua per studiare. Testi per adulti suddivisi per livello e tipo. Testi metodologici per insegnanti e riviste specialistiche. Si trova in:

<http://www.centrocome.it/>

materiali e strumenti > lingua 1 e 2 per insegnanti

- Bibliografia cura dell'IRRE Toscana.

Elenco di testi per la formazione dei docenti; corsi di lingua e materiali didattici per bambini e per adulti; materiali consigliati per adulti analfabeti.

http://www.irre.toscana.it/italiano_12/materiali/bibliografia.htm

- A cura del progetto Socrates-me-too.

Bibliografia consultabile in modo interattivo per le differenti voci (bambini, ragazzi, adulti, insegnanti, educazione interculturale ecc.)

<http://www.socrates-me-too.org/SCUOLBIBL.htm>

- Schedario interattivo e commentato dei materiali presenti online su siti specifici per l'insegnamento /apprendimento dell'italiano.

<http://space.comune.re.it/circscand/index.html>

► CASE EDITRICI SPECIALIZZATE O CON COLLANE DEDICATE. I CATALOGHI SONO CONSULTABILI ON LINE

- Guerra <http://www.guerra-edizioni.com/>
- Eli <http://www.elionline.com/it/>
- Alma <http://www.almaedizioni.it/>
- Vannini <http://www.vanninieditrice.it/>
- Emi <http://www.emi.it/>

- Graziella Favaro, Maria Frigo, Nella Papa, *A tu per tu, corso di italiano per stranieri*, RCS, 2008

ALBUM DI FAMIGLIA
 [Guarda e ascolta] 2. In casa di Marta - Il video

Marta - Ciao, ragazze. Benvenute.
Li Li - Ciao, Marta.
Marta - Mettete pure qui le giacche.
 Lei è Sara, abita qui sotto, al quinto piano.
Sara - Ciao, sto qui per un po' da mia zia.
Li Li - Bene, così usciamo insieme.
Marta - Mangiamo un pezzo di pizza?
 L'ha fatta mia mamma.
Nadia - Grazie, volentieri.
Li Li - Per me, no. Grazie. Oggi ho mangiato troppo.
Marta - Ti va una coca?
Li Li - Va bene. Grazie.
Marta - Andiamo in cucina...
 La scaldò nel microonde, così facciamo in fretta. Sara, prendi le posate nel cassetto, per favore...
Nadia - Che bella la tua casa!
Marta - Era la casa dei miei nonni.
Li Li - Marta, scusa, dov'è il bagno?
Marta - Quella porta là in fondo.
Marta - Questa è la stanza di mio fratello. Si vede, c'è una confusione! Andiamo nella mia stanza.
 È dopo il soggiorno.

STAMPA | CODICI QR | LINK | INDIETRO | AVANTI

http://www.amicascuola.it/immaginario/secondaria_1/atupertu.html

A tu per tu è un corso multimediale di italiano seconda lingua, livelli A1, A2, B1, destinato ai ragazzi stranieri arrivati da poco tempo in Italia, e uno strumento utile alla loro *integrazione* nella nuova scuola e nella realtà di accoglienza. Si presenta dunque come un viaggio che si snoda tra le nuove parole, le strutture grammaticali di base, la scrittura e la lettura, le informazioni più importanti sull'Italia e la sua cultura.

A tu per tu è destinato sia a un uso collettivo e con la presenza del docente, in classe o in gruppo, sia ad *un uso individuale e autonomo*, a scuola e fuori dalla scuola. Può quindi essere utilizzato nella *prima fase* di inserimento dell'allievo di recente immigrazione, quando sono centrali i bisogni di comunicazione e di avvicinamento alla lettura/scrittura nella nuova lingua e nella cosiddetta *fase "ponte"*, quando si pone l'attenzione, sia all'apprendimento della L2 per la comunicazione interpersonale di base, sia ai contenuti disciplinari comuni.

Le nove unità che compongono *A tu per tu* sono introdotte da video, che presentano situazioni e protagonisti vicini alla quotidianità dei ragazzi, e si sviluppano con esercizi interattivi, dettati, autoregistrazioni, vocabolari visuali, glossari, proposte di scrittura, giochi. Ulteriori materiali didattici sono il *Quaderno operativo dello studente*, un *Cd di servizio* e la *Guida per i docenti*.

► Traccia per la valutazione di un testo di italiano L2

Titolo

Autore.....

Casa editrice.....

Anno di pubblicazione.....

• Livello linguistico QCERL

- | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> A1 | <input type="checkbox"/> B1 | <input type="checkbox"/> C1 |
| <input type="checkbox"/> A2 | <input type="checkbox"/> B2 | <input type="checkbox"/> C2 |

• Si rivolge a

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bambini | <input type="checkbox"/> Adolescenti | <input type="checkbox"/> Adulti |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|

• L'approccio è prevalentemente

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Comunicativo | <input type="checkbox"/> Grammaticale |
|---------------------------------------|---------------------------------------|

• Sviluppa competenze riguardo a

- conoscenza / memorizzazione del lessico
- correttezza morfosintattica
- lettura e comprensione del testo
- scrittura e produzione scritta
- conoscenza della realtà italiana
- confronto interculturale

• Ci sono test o altri materiali per la valutazione /autovalutazione

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |
|-----------------------------|-----------------------------|

• La guida per l'insegnante

- dichiara le scelte didattiche e metodologiche degli autori
- suggerisce modi per utilizzare il testo

• Le immagini sono:

- accattivanti
- funzionali al testo

8. Italiano per comunicare

Metodi, strumenti, tempi

- *I bambini e ragazzi inseriti nella scuola hanno bisogno di imparare velocemente a comunicare con coetanei e insegnanti; quale metodo può favorire e rendere più veloce l'apprendimento ? Quali obiettivi didattici ci possiamo proporre con le attività del laboratorio?*

Per la lingua della comunicazione, i bambini e i ragazzi immigrati si trovano nella migliore condizione di apprendimento, in quella cioè che viene definita una condizione di “immersione linguistica”. La lingua non viene solamente appresa attraverso un libro e un insegnante, ma circonda completamente l'apprendente. L'*input* linguistico è ricco e articolato e la lingua viene appresa e usata nelle situazioni reali di vita quotidiana.

I metodi sono quelli utilizzati per l'insegnamento della lingua straniera, ma con alcune importanti differenziazioni. Oltre alle specificità già viste e che distinguono i bisogni e i tempi di chi apprende la lingua come lingua seconda da chi la apprende come lingua straniera, vanno ricordati alcuni aspetti:

- contemporaneamente all'apprendimento della lingua l'alunno è chiamato a mantenere e sviluppare altri apprendimenti; è inserito in una classe scolastica e perciò sviluppa l'italiano mentre partecipa, ad esempio, a lezioni di matematica, arte o geografia.
- il gruppo di apprendenti nel laboratorio in genere non è omogeneo per la lingua d'origine, e a volte anche per l'età e la scolarizzazione precedente. Questo significa che non sempre il gruppo procede di pari passo, e l'insegnante deve diversificare i materiali e le proposte;
- le caratteristiche individuali e le esperienze pregresse dell'apprendente fanno sì che attività valide e gradite ad un gruppo possano essere poco efficaci o non gradite ad un altro gruppo. Non esiste cioè un metodo “migliore” in assoluto, ma il metodo che funziona e permette risultati con quel particolare gruppo; meglio ancora, dovremo parlare di un “metodo misto” che, riportando al centro del processo l'apprendente, integra approcci e scelte metodologiche differenti.
- spesso gran parte del processo di acquisizione della lingua di base, almeno a livello orale, avviene nell'interazione con i coetanei e nelle situazioni informali; all'insegnante spetta

l'importante compito di favorire questo processo, sostenere l'alunno negli aspetti più legati ai differenti registri comunicativi e guidarlo nella decodifica/produzione della lingua scritta. Su metodi e approcci all'italiano come seconda lingua [PER SAPERNE DI PIÙ 11](#)

Fatte queste precisazioni, tuttavia alcune tecniche e attività didattiche si rivelano particolarmente indicate per favorire lo sviluppo della lingua nelle prime fasi di inserimento scolastico:

- l'uso di tecniche basate sull'associazione parola/movimento, come, per esempio il TPR; [PER SAPERNE DI PIÙ 12](#)
- la contestualizzazione del lessico e delle strutture linguistiche lavorando su situazioni note, prevedibili e ricorrenti;
- per il lessico, l'associazione parola/immagine e parola/parola attraverso attività semicompetitive, come, ad esempio memory, tombola, domino linguistico.

Gli obiettivi del laboratorio nella prima fase possono essere:

- lo sviluppo delle capacità di ascolto, comprensione e produzione orale per comunicare e agire nelle situazioni ricorrenti della vita quotidiana e per interagire con i pari e gli insegnanti;
- nuova alfabetizzazione o rialfabetizzazione nella seconda lingua, per imparare a leggere e scrivere in italiano;
- una riflessione sulle strutture di base dell'italiano, per capire le regolarità della lingua.

In maniera più specifica possiamo trovare nel Quadro comune europeo una descrizione di comportamenti linguistici da attendersi al termine del percorso di base (livello A1).

Da: Graziella Favaro, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, 1999

Sulla base di una distinzione ormai consolidata, gli approcci metodologici all'insegnamento di una seconda lingua possono essere classificati come:

- comunicativi;
- grammaticali.

Negli approcci comunicativi, gli obiettivi, le tecniche di insegnamento e la valutazione dell'apprendente sono tutti fondati sulla capacità di comunicare messaggi. L'alunno sa raccontare un fatto accaduto il giorno precedente? Sa chiedere il permesso, descrivere un oggetto, esprimere uno stato d'animo ?

Nel percorso di insegnamento basato sullo sviluppo della competenza grammaticale, obiettivi, proposte e valutazioni si definiscono invece secondo il criterio dell'accuratezza della forma e dell'uso della grammatica e delle strutture linguistiche. Ad esempio: l'apprendente sa usare correttamente gli ausiliari nel passato prossimo? Sa concordare gli articoli, i nomi, gli aggettivi? In altre parole, gli approcci di tipo grammaticale insegnano un codice, a parlare del nuovo codice e a riflettere su di esso; gli approcci di tipo comunicativo insegnano invece a usare la nuova lingua.

Nella valutazione e scelta degli approcci metodologici possiamo individuare, soprattutto in base all'elaborazione dei materiali didattici, tre diverse fasi.

A una prima fase in cui erano utilizzati i più tradizionali approcci di tipo grammaticale, è seguito un momento di critica degli stessi, con grande diffusione e successo dei metodi comunicativi. Ai fini dell'uso reale della lingua è stata infatti rilevata la scarsa efficacia di un'impostazione rigidamente grammaticale. L'apprendente spesso conosceva strutture e regole del nuovo codice, ma aveva grandi difficoltà a capire e a parlare in situazioni autentiche. L'attenzione prevalente sulla forma e sulla correttezza delle strutture mettevano in secondo piano la capacità di ascoltare, comprendere, parlare in situazioni reali. Gli approcci di tipo comunicativo, ribaltando le priorità dell'intervento didattico, hanno messo al centro lo sviluppo delle capacità di ascoltare, comprendere, dire, dedicando uno spazio marginale alla conoscenza della lingua e alla riflessione sulle strutture.

Più di recente, si tende a ritenere positiva una sorta di integrazione fra le due impostazioni e si ricerca la complementarietà fra gli approcci diversi. Si utilizza quindi di fatto un metodo "misto", che sottolinea l'obiettivo principale della comunicazione, dando tuttavia spazio e importanza anche ai momenti di riflessione grammaticale, di attenzione alle strutture e alla forma, senza necessariamente ricorrere all'uso dei termini metalinguistici e all'analisi astratta. [...]

Che cosa avviene, nella pratica didattica, dentro le classi che accolgono gli alunni non italofoni? Durante la prima fase di accoglienza, le attenzioni maggiori si concentrano, in genere, sull'italiano per esprimersi nel "qui e ora", utilizzando di preferenza metodi comunicativo-affettivi. Ma anche questa constatazione non vale per tutte le situazioni di inserimento degli alunni stranieri. In alcuni casi gli insegnanti rilevano che, con i ragazzi più grandi, già scolarizzati (in proposito viene spesso citato l'inserimento degli alunni cinesi), le proposte di esercitazioni, semplici e graduali, che introducono precocemente una riflessione di base sulle strutture della lingua da apprendere sembrano funzionare meglio. Un approccio ludico, che enfatizza i tempi e le capacità di ascolto, comunicazione, esecuzione di azioni, sembra generare talvolta disagi e vissuti di "spiazzamento". Questo perché appare, da un lato, troppo giocoso, informale, non corrispondente all'immagine sedimentata della scuola; dall'altro, perché chiede all'apprendente un "protagonismo e un mettersi in scena" che non tutti i ragazzi desiderano sperimentare immediatamente dopo l'arrivo. [...]

Entrano qui in gioco le caratteristiche individuali, le motivazioni e le rappresentazioni sviluppate nei confronti della nuova lingua e della scuola. Alcuni bambini e ragazzi partecipano a tutte le attività proposte e tendono a "buttarsi" e a comunicare da subito con poche parole. Altri chiedono di essere "lasciati in disparte", almeno per un certo tempo, per immagazzinare nuove parole e strutture in silenzio, prima di riuscire a comunicare. Per questa ragione l'approccio metodologico e le proposte didattiche devono tener conto dei bisogni comunicativi dell'alunno neoinserito, adattandoli ai suoi tempi, alle caratteristiche e modalità di apprendimento individuali.

Da: Arcangela Mastromarco, *Imparare l'italiano con il metodo TPR*, Giunti, 2005

Il TPR (*Total Physical Response*) è una strategia che introduce lo studio di una lingua a partire dall'esecuzione di istruzioni verbali: i comandi. L'insegnante dà un comando associato al movimento corrispondente; l'apprendente esegue l'azione appropriata (ad esempio, ALZATI: l'insegnante si alza e invita l'alunno ad alzarsi). [...]

La caratteristica principale che differenzia il processo di apprendimento della L2 da quello della lingua straniera è costituita dalla "sovrabbondanza dell'input". L'alunno è immerso nella lingua parlata in loco, o perlomeno lo è certamente nelle lunghe ore passate a scuola, dove, senza alcuna gradualità, deve contemporaneamente apprendere una lingua e apprendere in quella lingua. L'enorme disponibilità di input, in questo caso l'essere esposti all'italiano per molte ore, non è tuttavia una condizione di per sé sufficiente perché l'apprendente si orienti con successo nel nuovo codice e non ne venga invece "sommerso".

Il TPR costituisce una valida strategia che sostiene l'alunno neoarrivato nel faticoso lavoro di decodifica e analisi dei dati in entrata. Il rapporto evidente di causa – la lingua – ed effetto – la risposta fisica – (*Cause-Effect Theory*, Asher 1977) fa in modo che il significato delle parole del nuovo codice sia immediatamente trasparente, cioè rende "l'input comprensibile".

Questa relazione diretta tra significante e significato facilita inoltre quella che Asher chiama "ipotesi di apprendimento al primo tentativo" (*First trial learning hypothesis*). Nelle numerose ricerche di laboratorio precedenti la messa a punto del TPR, Asher ha rilevato che apprendere al primo tentativo, senza sforzo, produce le condizioni ottimali per una "memorizzazione a lungo termine" senza dover ricorrere a noiose ripetizioni (cfr. Metodo audio-orale).

Nel primo periodo, connotato da una fase di silenzio che varia da soggetto a soggetto (in genere da qualche giorno a sei mesi), l'apprendente è impegnato in un'intensa attività metafonologica e metalinguistica, di confronto tra le conoscenze acquisite e quelle nuove (tra la L1 e la L2). All'interno della catena del parlato, un insieme indistinto di suoni più o meno diversi da quelli della lingua madre, l'alunno deve riuscire a isolare una stringa fonica, una parola conosciuta, un qualsiasi punto di riferimento che gli permetta di orientarsi.

Nella prima fase il processo di acquisizione consiste in attività principalmente indirizzate verso la "comprensione dell'input" cui si è esposti. Il metodo TPR, che sviluppa l'abilità della comprensione attraverso la sincronizzazione della lingua proposta con i movimenti del corpo, svolge un'efficace azione di supporto al processo di decodificazione della nuova lingua. Solo quando sarà stata interiorizzata una sufficiente quantità di codice e avviata quella che Asher chiama "educazione alla comprensione" (*Comprehension literacy*) i dati decifrati, attraverso la risposta fisica, si trasformeranno in comportamenti linguistici, cioè in output, e si avvierà spontaneamente la produzione nella nuova lingua.

► I prontuari linguistici sono utili soprattutto nei primi giorni, nella fase di accoglienza. Oltre a risolvere problemi di comunicazione immediata, la disponibilità nella scuola e nel laboratorio di questo e altro materiale bilingue costituisce un forte messaggio di accoglienza e di rispetto per l'altro.

- *Parole per accogliere / parole per studiare*, Centro COME, 2003

Un "pronto soccorso linguistico", composto da 40 parole / frasi tradotte in 14 lingue, per la comunicazione con gli alunni stranieri neoarrivati.

Si può scaricare dal sito centrocome.it > materiali e strumenti > accoglienza e inserimento > parole per accogliere

[Inserire immagine di una pagina](#)

- Gabriele Ventura, Miriam Traversi, *Il salvagente*, (Bangladesh, Cina, Maghreb, Pakistan) Emi, 2004
"Kit di sussidio per l'accoglienza" di alunni provenienti dalle regioni del Bangladesh, Cina, Maghreb, Pakistan

E' costituito da fascicoli monografici:

- Informazioni sul Paese
- Pronto soccorso linguistico (contenente traduzione e traslitterazione relative ai termini della refezione scolastica e agli elementi comunicativi essenziali fra insegnante e allievo).
- Schede di comunicazione standardizzate e ordinarie fra scuola e famiglia (in italiano e in lingua originale).

9. Italiano per leggere e scrivere

Alfabetizzazione e rialfabetizzazione

- ***Per insegnare a leggere e scrivere ad un bambino non italofono ci sono aspetti particolari dei quali tener conto ? E per i ragazzi e adolescenti che devono imparare a leggere/scrivere nella nuova lingua ?***

I bisogni di alfabetizzazione nella nuova lingua possono essere molto diversi, in relazione all'età, alla lingua d'origine, al percorso scolastico precedente l'inserimento nella scuola italiana. Vediamo le situazioni più tipiche e i possibili percorsi:

- ci sono bambini che iniziano a frequentare la scuola assieme ai coetanei italiani. In questo caso l'apprendimento della letto/scrittura può avvenire assieme ai compagni ed essere accompagnato da attenzioni specifiche da parte dell'insegnante di classe;
- altri bambini e ragazzi hanno già frequentato alcuni anni di scuola nel paese di origine in una lingua con alfabeto neolatino. Avranno bisogno di mettere a punto gli aspetti di differenza tra codice scritto della lingua italiana e quello della lingua d'origine e, in genere, saranno in grado di farlo abbastanza velocemente;
- ci sono poi bambini che hanno già frequentato due/tre anni di scuola nel paese di origine in una lingua che utilizza altri alfabeti o modalità di scrittura (cinesi, arbofoni, ...). Per loro si tratterà di imparare il nuovo codice;
- altri ragazzi più grandi, pur venendo da una lingua con altro alfabeto, conoscono già l'alfabeto neolatino – hanno studiato, per esempio, inglese o francese – e potranno così utilizzare una competenza già posseduta;
- ci sono poi ragazzi con scarsa o nulla scolarizzazione precedente, per i quali dovrebbero essere utilizzate risorse e metodologie proprie dell'insegnamento ad adulti analfabeti e semianalfabeti.

Per chi deve imparare in nuovo codice, è consigliabile partire dalle parole piene e conosciute, piuttosto che da singoli fonemi, e ancorare così i nuovi suoni a elementi che abbiamo un significato. Relativamente a questo metodo si veda la scheda **STRUMENTI 9**

Una volta acquisita la competenza strumentale del leggere rimane comunque da sviluppare l'aspetto della comprensione del testo. Di questo parleremo nel capitolo dedicato all'*italiano per studiare*.

La produzione scritta autonoma è l'abilità più compressa da sviluppare, soprattutto per i ragazzi più grandi, che devono, assieme al compito di elaborazione e organizzazione di un loro testo, controllare gli aspetti più tecnici e strumentali dello scrivere in altra lingua. Si tratterà allora di proporre percorsi che, a partire da proposte di scrittura funzionale e guidata (moduli, messaggi, liste acquisti, didascalie a immagini ecc.) sviluppino progressivamente la capacità di orientarsi e produrre in modo autonomo.

Un approfondimento nelle schede **PER SAPERNE DI PIÙ 13 E 14**

Per adolescenti con scarsa scolarizzazione precedente, si veda la scheda **STRUMENTI 10**

Da: Graziella Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia – RCS, 2002

L'età degli apprendenti, la loro diversa storia scolastica, le caratteristiche della lingua 1 e della lingua di scolarità: tutti questi fattori sono responsabili del livello di abilità nella lingua scritta. Un alunno alfabetizzato nella L1 – qualunque sia l'alfabeto e la tipologia linguistica – è comunque un apprendente che ha imparato a pensare “da alfabetizzato”, che ha già realizzato alcuni passaggi e conquiste cruciali a livello cognitivo, che ha interiorizzato la differenza tra una visione dinamica, propria del parlato e dell'oralità e una visione sinottica, propria della lingua scritta. Un bambino che si alfabetizza per la prima volta nella seconda lingua – perché più piccolo di età e mai prima scolarizzato – apprende nello stesso tempo a parlare in L2 e a leggere/scrivere attraverso l'alfabeto del nuovo codice. Compie dunque un percorso estremamente importante e complesso dal punto di vista linguistico, cognitivo e simbolico. Il fatto che il figlio impari a leggere e a scrivere solo nella lingua del paese di immigrazione è infatti fonte di orgoglio, ma anche segno di una frattura fra le generazioni e nella trasmissione familiare e culturale.

Dal punto di vista metodologico, per insegnare a leggere e a scrivere ai bambini stranieri, gli insegnanti utilizzano gli stessi approcci metodologici che adottano in classe, e cioè il metodo fonico-sillabico, il fonemico o il globale. Si deve tuttavia sottolineare che l'utilizzo di un metodo – come quello tradizionale fonico-sillabico ancora piuttosto diffuso – che si basa sulla conoscenza dei fonemi/grafemi e sulla combinazione tra i suoni consonantici e le vocali rischia, in molti casi, di disorientare gli apprendenti stranieri. Si pensi, per esempio, a un bambino arabofono – il cui sistema vocalico prevede l'uso di tre vocali “brevi”, che corrispondono ai fonemi a/i/u – e alla sua difficoltà a districarsi fra sillabe e suoni che richiedono una capacità di discriminazione uditiva e di produzione certamente non ancora consolidate.

E' molto più efficace quindi partire da stimoli per la lettura/scrittura che abbiano la caratteristica di offrire “ancoraggi” significativi per la memorizzazione (parole piene legate a esperienze, fatti, vissuti) a partire dalle quali – solo in una fase successiva – promuovere l'analisi e la ricombinazione dei fonemi e dei grafemi.

Da: Graziella Favaro, *Scrivere in italiano L2: proposte operative*, Centro Come, 2007

A fronte di una competenza orale nella lingua contestualizzata e “concreta” che evolve in maniera veloce e che ottiene valutazioni positive, permangono a lungo le difficoltà legate agli usi della lingua più astratti e decontestualizzati. Ma sono queste abilità che possono permettere a ragazzi di seguire gli apprendimenti comuni e che devono quindi essere sostenute da dispositivi e strumenti efficaci di aiuto e facilitazione. È soprattutto l’impatto con la lingua scritta a rappresentare una difficoltà che persiste nel tempo e che si ritrova anche in apprendenti presenti in Italia da tempo. Scrivere in L2 richiede infatti la capacità di tenere sotto controllo, ad un tempo, indici linguistici diversi: fonologico/ortografici, lessicali, morfologici, sintattici, testuali. Produrre testi scritti nella seconda lingua significa attivare al tempo stesso un rapporto con la L2 di *familiarità e di distanza*. La familiarità e la frequentazione della L2 permettono una conoscenza globale e analitica, l’acquisizione via via più ampia di significati e sfumature che si sviluppano attraverso la consuetudine a leggere testi con registri e stili diversi e che consentono di riconoscerli, apprezzarli, comprenderne gli usi e i contenuti. La distanza tra l’apprendista scrittore di L2 e il testo in elaborazione consente, dall’altro lato, di considerarlo “di per sé”, autonomo, capace di veicolare un messaggio senza contare su segni e segnali non verbali e paralinguistici. Le produzioni dei ragazzi stranieri (non solo le loro, in realtà) sono invece quasi sempre una trascrizione dell’orale e risentono dunque delle difficoltà fonologiche, le esitazioni e le omissioni, le incertezze e gli impliciti propri di chi non riesce ancora a produrre un testo scritto che sia di per sé trasparente.

Scrivere per gli altri, scrivere per sé

Nei primi momenti, l’uso della lingua scritta procede di pari passo con lo sviluppo dell’orale; ci riferiamo naturalmente alle esercitazioni che implicano il compito di leggere/scrivere ciò che è già noto: il lessico presentato, di fissare un’espressione o una frase che si riferiscono all’esperienza vissuta. Non tanto quindi alle abilità di produzione scritta in L2, ma di utilizzo dello scritto per memorizzare, consolidare, riflettere. I ragazzi sono invitati a leggere parole ed espressioni che hanno imparato a capire e a usare nella lingua orale. L’insegnante può scrivere una breve frase o una didascalia riferita a un’esperienza o a un tema conosciuto e gli alunni la leggono perché ne conoscono/riconoscono il contenuto. Altri tempi, modalità didattiche e approcci metodologici sono richiesti dal percorso di apprendimento della nuova lingua da parte di chi deve imparare, o reimparare, a decodificare la L2, abbinando fonemi a grafemi sconosciuti.

Come si può stimolare e promuovere la capacità di scrittura degli apprendenti stranieri nel primo periodo di inserimento?

È difficile rispondere a questa domanda in maniera univoca e sintetica, dato che le situazioni degli apprendenti nei confronti dello scritto (in L1) sono naturalmente molto diversificate. Di solito i ragazzi più grandi sono da tempo abituati a servirsi dello scritto per studiare, informarsi, entrare nel mondo dei racconti e della narrazione. I temi e gli obiettivi propri della programmazione per lo sviluppo della capacità di scrivere saranno proposti, con il tempo e con i dovuti adattamenti, anche agli apprendenti stranieri

Devono essere chiari lo scopo della scrittura (per ricordare, comunicare notizie, informare, esprimere sentimenti...) e l'interlocutore al quale il messaggio è rivolto. I testi che possono essere prodotti vanno dall'elenco della spesa alla compilazione di un questionario sulle caratteristiche personali; da un biglietto di auguri a un promemoria/appunto sul contenuto di una telefonata.

Per promuovere il racconto di sé, di tappe e temi importanti della propria storia personale (come avviene nel metodo autobiografico) si possono usare, come elementi/stimolo le fotografie di qui e del paese d'origine, i disegni, i ricordi.

Scrivere : che cosa

Vi sono ampie possibilità di sollecitare la scrittura/produzione collegata a un tema e avendo sempre cura di preparare al compito, offrendo facilitazioni e modelli ai quali l'apprendente possa riferirsi.

Si possono scrivere:

- *parole* per i giochi linguistici: le parole crociate, la catena di parole (PANE-NEVE...), la risposta a indovinelli;
- *elenchi*, liste, note e pro-memoria relativi a una precisa situazione: oggetti da comprare per un'attività scolastica; ingredienti per una ricetta, lista della spesa...;
- *didascalie per immagini* e disegni; definizioni per giochi (parole crociate) e indovinelli;
- *descrizioni* di oggetti e situazioni, con particolare attenzione al lessico, alla qualità, ai rapporti spaziali;
- *testi regolativi, o istruzioni per l'uso*: un gioco del paese d'origine, una ricetta, con particolare attenzione all'ordine delle operazioni e alla cronologia;
- *lettere personali e diario*, con particolare attenzione alla lingua per esprimere sentimenti, stati d'animo, emozioni...;
- *narrazioni fantastiche*, attraverso il completamento di storie, l'invenzione di un racconto a partire da immagini, le rievocazioni di fiabe conosciute, con particolare attenzione alla descrizione e alla cronologia;
- *relazione di fatti ed eventi* capitati a se stessi o riferiti, con particolare attenzione alla temporalità, alle sequenze causa/effetto, ai nessi logici tra i fatti.



- Alberto Fiorio, Arcangela Mastromarco, *Anche in italiano imparo a leggere e scrivere*, Nicola Milano editore, 2008

<http://www.nicolamilano.com/index2.cfm?i=10&cod=561>

Il DVD *Anche in italiano* è un software che si rivolge a tutti quegli insegnanti della Scuola Primaria e Secondaria di primo grado che si trovano ad accogliere studenti stranieri non italofofoni.

È un corso completo poiché accompagna l'alunno nell'acquisizione dei suoni e delle parole della nostra lingua, sviluppando l'intero percorso che gli permetterà di raggiungere le competenze fonologiche e lessicali necessarie a padroneggiare il meccanismo della letto-scrittura in italiano come seconda lingua.

È un corso completo perché, oltre a svolgere l'intero percorso, fornisce all'insegnante tutti i materiali necessari al raggiungimento dell'obiettivo, dal cd con gli esercizi interattivi e le schede stampabili alla Guida, in cui vengono proposti strumenti e indicazioni utili alla programmazione didattica.

E' un corso inoltre che permette all'insegnante di personalizzare i percorsi di apprendimento, adattandoli alle abilità di ingresso e allo sviluppo delle competenze di ogni alunno.

- Paola Casi, *L'italiano per me, leggere e scrivere*, Eli, 1995



Un corso di alfabetizzazione su due livelli elaborato e sperimentato con ragazzi e adulti italiani e stranieri

Primo livello: alfabetizzazione strumentale

Il testo è corredato di un alfabetiere che può assolvere la duplice funzione di alfabetiere murale e individuale.

Secondo livello: alfabetizzazione funzionale

Il testo si articola in 6 unità che permettono agli studenti di familiarizzare con lessico e strutture relative a contesti quotidiani come: la spesa, la posta, telefonare, viaggi e trasporti, la salute e il lavoro.

- AA. VV. e cooperativa Anastasis, *AL2 on line*

<http://al2.integrazioni.it/#>

Descrizione del corso

Si tratta di un percorso di italiano L2 pensato per apprendenti analfabeti (in lingua madre), da svolgere con l'uso del computer.

Il percorso dovrebbe essere svolto in presenza dell'insegnante ed è auspicabile che i materiali siano presentati ai corsisti dal docente e che sia fornito un aiuto "in presenza" ed in itinere.

Risultati attesi

- l'apprendente comprende il significato delle icone più frequenti dei luoghi di maggior frequentazione nelle transazioni del quotidiano
- l'apprendente è in grado di leggere parole, testi frequenti e rilevanti delle transazioni del quotidiano (orari, insegne, indirizzi, avvisi, messaggi...); brevissime frasi (enunciati minimi)
- l'apprendente è in grado di scrivere autonomamente parole e brevi frasi, scelte tra quelle che è usuale scrivere (una nota, un orario, una lista della spesa, ecc.).

10. Italiano per studiare

Discipline e testi scolastici

• *Quali caratteristiche ha la lingua dello studio ?*

Una distinzione oramai famosa, proposta dallo psicolinguista canadese Jim Cummins, è quella tra abilità comunicative interpersonali di base (BICS, *basic interpersonal communication skills*) e competenza linguistica cognitivo-accademica (CALP, *cognitive academic language proficiency*). Chi apprende una seconda lingua impara abbastanza velocemente a cavarsela nelle situazioni comunicative (l'italiano per comunicare), mentre ha bisogno di tempi più lunghi per la lingua che gli permetterà, ad esempio, di capire una lezione o studiare un testo scolastico (l'italiano per studiare).

La differenza tra lingua della comunicazione e lingua dello studio è evidente se si analizza un testo tratto da un manuale in uso nella scuola. Pur con differenze in relazione ai temi affrontati e all'età dei destinatari del testo, comunque i testi di studio presentano un'ampia serie di ostacoli linguistici.

Per quanto riguarda il lessico troveremo:

- parole nuove e sconosciute, che non fanno parte del linguaggio quotidiano e che sono proprie del linguaggio disciplinare;
- parole comuni, già conosciute, ma che nel linguaggio disciplinare sono usate in accezione specifica (ad esempio *carta, lavoro, scala, potenza ...*);
- parole astratte, non spiegabili riferendosi a cose, oggetti, persone;
- parole che descrivono operazioni cognitive, stati, processi (es: *classificare; flessibile; cambiamento ...*);
- pre-conoscenze, parole cioè che racchiudono concetti e suppongono conoscenze indispensabili per comprendere il senso delle informazioni date dal testo.

Per quanto riguarda l'organizzazione, il testo presenta complessità quali, ad esempio:

- l'alta densità informativa; ci sono cioè molte informazioni in poche righe;
- la necessità di comprendere bene i nessi logici e gli indicatori di significato per mettere in relazione correttamente le varie informazioni (*perché, tuttavia, nonostante, ad esempio, ...*);

- la presenza di metafore, confronti, riferimenti culturali che, se non compresi o conosciuti, invece di favorire ostacolano la comprensione.

Le difficoltà che l'alunno poco italofono incontra nei testi scritti si ripresentano – pur con le differenze che esistono tra lingua parlata e lingua scritta – anche nell'ascolto e nella comprensione di una lezione svolta oralmente dall'insegnante.

Per approfondire vedi la scheda **PER SAPERNE DI PIÙ 15**

● *Come possiamo facilitare gli alunni stranieri nello studio delle varie discipline scolastiche ?*

Una prima gamma di proposte riguarda le attenzioni che gli insegnanti possono avere nel presentare nuovi contenuti e organizzare il lavoro in classe. In particolare:

- l'utilizzo di operatività (“se faccio, capisco”) e di differenti canali sensoriali (“guardo, ascolto, tocco ...”);
- la gestione delle relazioni di apprendimento, proponendo attività di insegnamento reciproco e di apprendimento cooperativo;
- l'uso sistematico di schemi, tabelle, diari di bordo, mappe concettuali, parole chiave, ecc., cioè di materiali e supporti che aiutino a organizzare visivamente i contenuti, a sintetizzarli, comprenderli e memorizzarli.

Nelle attività del laboratorio di L2 si possono utilizzare:

- **testi semplificati** (o *ad alta comprensibilità*, o *a scrittura controllata*);
- materiali di **didattica dell'italiano L2 per le discipline**.

Per testi semplificati si intendono materiali che presentano i contenuti di studio attraverso:

- specifiche regole di scrittura; - vedi la scheda **STRUMENTI 11**
- scelte attente nell'impaginazione, nella grafica, nelle immagini;
- accompagnamento del testo con attività che aiutino a comprendere e memorizzare le informazioni.

Sono ormai numerosi i testi semplificati, sia di produzione editoriale, sia preparati autonomamente da insegnanti e diffusi tramite siti internet. I materiali di *didattica dell'italiano L2 per le discipline* aggiungono alle caratteristiche già ricordate dei testi semplificati altre attenzioni per l'apprendimento della lingua. Sono cioè materiali che servono in modo più mirato a sviluppare le competenze linguistiche degli alunni, in modo da avviarli ad affrontare progressivamente testi più complessi e, infine, i testi comuni alla classe. Vedi **STRUMENTI 12**

Da: Graziella Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia – RCS, 2002

L'OSTACOLO PIÙ ARDUO

Lingua di scolarizzazione, dello studio, delle discipline: l'italiano 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 delineato:

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

Se si osservano, da un lato, le produzioni orali e scritte degli allievi stranieri e, dall'altro, la lingua utilizzata per la spiegazione e lo studio delle diverse discipline si ha l'impressione di trovarsi di fronte a un divario quasi insormontabile. I testi prodotti dagli alunni stranieri sono quasi sempre di tipo narrativo; le frasi contengono una sola informazione e sono collegate da connettivi quali "e ... e poi ..." "e allora ..." e sono raramente espanse. I testi di studio sono invece estremamente complessi dal punto di vista informativo e sintattico; sono descrittivi ed esplicativi, quasi mai narrativi; sono fortemente decontestualizzati e propongono un lessico astratto. Come si può colmare o almeno attenuare questo divario ?

COMPNDERE E APPROPRIARSI DEL CONTENUTO

Molte delle difficoltà proprie della lingua per studiare sono comuni anche a una parte degli alunni italo-foni e gli insegnanti tendono ad estendere le modalità adottate per facilitare l'apprendimento in generale anche ai ragazzi non italo-foni. Due sono soprattutto le strategie adottate:

- sollecitare l'attenzione e la partecipazione degli apprendenti nelle fasi di elaborazione del sapere più operative, legate, per esempio, all'osservazione, all'operatività, all'esperienza personale e concreta;
- sostituire gli enunciati e i testi complessi con produzioni più semplici. In questo caso, l'insegnante può proporre/dettare all'alunno straniero solo il riassunto della lezione, una sintesi dei concetti più

importanti e del lessico specifico. E tuttavia può succedere che questo testo, che condensa i concetti, sia in realtà solo più breve ma non certamente più semplice, anche perché la sua forma contratta omette di esplicitare i legami, le cause, le relazioni di tempo e i **perché** e quindi rende tutto meno trasparente e accessibile.

Questi aiuti possono comunque sostenere la comprensione del testo orale o scritto, ma non sviluppano l'**appropriazione** del tema, dei concetti, del lessico che li esprime. Così, quando l'allievo è solo di fronte al testo di studio, senza alcuna forma di mediazione che lo sorregga, rischia di perdersi e di essere sommerso dalla difficoltà del compito.

Rispetto alla lingua dello studio, i due obiettivi principali che si possono porre riguardano infatti:

- la **comprensione** dei termini e dei concetti;
- l'**appropriazione** dei concetti e del linguaggio "settoriale".

Il percorso può essere disegnato come una spirale che procede attraverso la catena delle semplificazioni e delle riformulazioni.

Inizialmente, si tratta di semplificare sostituendo gli enunciati complessi con quelli più semplici, passando dalla lingua "decontestualizzata" alla contestualizzazione dei testi. Così, la frase "è un quadrupede" diventerà "ha quattro zampe". Gradualmente si dovrà abituare l'alunno a fare il percorso inverso: passare dalla lingua "concreta" dell'orale, a quella decontestualizzata propria dei testi scritti, aiutandolo a usare sempre più la lingua e le parole dello studio.

L'acquisizione dei concetti propri di una disciplina e della lingua che la esprime devono dunque andare di pari passo. Quando si presenta un testo di studio, si devono sviluppare competenze testuali, linguistiche e concettuali; allo stesso modo, lo studio di un concetto dovrà prevedere la sua formalizzazione attraverso parole ed espressioni specifiche.

UNA FASE PONTE

E' necessario prevedere un momento "ponte" che sostenga l'alunno straniero nel suo percorso di apprendimento della L2 per studiare. Una fase che può avere una durata variabile e che si interseca con gli obiettivi propri del processo che conduce a "imparare a imparare".

Gli obiettivi che caratterizzano questo momento "ponte" hanno a che fare con lo sviluppo di tre diversi componenti, che sono:

- i **contenuti del curriculum** e delle aree disciplinari proprie della classe di inserimento;
- le **competenze linguistiche** in L2 (lessico specifico e metalinguaggi, strutture, sintassi e uso dei connettivi e dei nessi logici ecc.);
- le **strategie di apprendimento**.

Per quanto riguarda il primo aspetto, gli alunni immigrati devono poter acquisire concetti e saperi comuni a quelli presentati alla classe di appartenenza, anche se proposti con un linguaggio semplificato e attraverso attività che creino un contesto operativo e chiaro di riferimento. Si deve quindi, da un lato, rivedere e valorizzare concetti e saperi già acquisiti in L1, ma, dall'altro, promuovere l'apprendimento di nuovi concetti e contenuti, poiché il solo lavoro di traduzione e recupero (ridire quello che già si sa) non è stimolante e non sostiene la motivazione.

Si tratta quindi di identificare per alcune aree disciplinari (per esempio matematica, scienze, geografia, studi sociali ecc.) i concetti chiave e le abilità da sviluppare e impostare la programmazione a partire dai contenuti individuati.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità linguistiche connesse al contenuto disciplinare, esse devono prevedere l'ampliamento del **lessico** specifico e generale utilizzato e l'acquisizione di **strutture** in grado di esprimere negli enunciati connessioni logiche, riferimenti causali, spiegazioni, scansioni temporali e così via.

Le attività didattiche proposte potrebbero essere quindi "più esigenti" dal punto di vista cognitivo, ma "ancorate" al contesto e supportate da tutte le possibili modalità e tecniche utilizzate per facilitare la comprensione: immagini, illustrazioni, operatività, riferimento all'esperienza, ridondanza.

CRITERI PER LA SEMPLIFICAZIONE DEI TESTI SCRITTI*

- le informazioni vengono ordinate in senso logico e cronologico;
- le frasi sono brevi e i testi non superano in media le 100 parole;
- si usano quasi esclusivamente frasi coordinate;
- si fa molta attenzione all'uso del lessico, usando 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 e facendo un uso limitato dei pronomi (ridondanza);
- nella costruzione della frase si rispetta di preferenza l'ordine S V O (soggetto, verbo, oggetto)
- i verbi vengono per lo più usati nei modi finiti e nella forma attiva;
- si evitano le personificazioni: per 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.

GRAFICA E IMPAGINAZIONE

- 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 messi a punto dal gruppo di ricerca del Dipartimento del linguaggio dell'Università "La Sapienza" di Roma e dal Cnr (direttore scientifico: Tullio de Mauro), utilizzati per la redazione della rivista "Due parole"

http://www.dueparole.it/default_.asp



► SITI

- <http://www.centrocome.it/>

> materiali e strumenti > lingua 1 e 2 per gli alunni

- <http://www.iprase.tn.it/>

> trova > cerca > digitare: testi di facile lettura

oppure <http://www.iprase.tn.it/old/italiano/introduzione.htm>

► PUBBLICAZIONI

Collana *Insieme. Italiano L2*, La Nuova Italia

- Bettinelli, Russomando, *Insieme Storia*, La Nuova Italia, 2004
- Debetto, Plazzotta, *Insieme Antologia*, La Nuova Italia, 2004
- Fiorio, Mastromarco, *Insieme Geografia*, La Nuova Italia, 2004
- Frigo, *Insieme Matematica*, La Nuova Italia, 2004
- Fiorio, Mastromarco, Palidda, *Insieme Scienze*, La Nuova Italia, 2005

I testi si propongono di offrire agli alunni stranieri una sorta di “chiave di accesso” alle diverse discipline, presentando i nuclei concettuali delle materie, invitando a svolgere esercitazioni ed attività di tipo operativo e contestualizzato, sollecitando il confronto e il recupero di abilità e saperi appresi nella lingua madre. Contengono glossari plurilingui a carattere disciplinare.

► RIVISTE

- *Sesamo*, La vita scolastica, Giunti

La vita scolastica, rivista per la scuola primaria, allega mensilmente, dal settembre 2006, il supplemento *Sesamo*.

Bambini stranieri in classe. In *Sesamo*:

- bussole, orientamenti di senso per l'accoglienza e l'integrazione;
- pratiche, strumenti, progetti dalle scuole, lingue e conoscenza dei paesi di origine
- materiali didattici e schede operative
- italiano per comunicare
- italiano per leggere e scrivere
- italiano per studiare



11. Valutazione

Tempi, strumenti, certificazioni

- *Quali strumenti possiamo usare per valutare le competenze in ingresso e al termine delle attività del laboratorio ?*

In genere si distingue tra **valutazione formativa**, che serve cioè ad accompagnare e orientare apprendente e docente nello sviluppo del percorso di apprendimento, e **valutazione sommativa** che misura e certifica ciò che è stato appreso in relazione a standard definiti.

Si può considerare la valutazione formativa da due diversi punti di osservazione:

- per chi conduce il laboratorio, è certamente importante poter valutare i risultati delle proprie attività; misurare e riflettere sui risultati è anche un modo per autovalutare le proprie scelte didattiche e diventa occasione di ricerca professionale e autoformazione; dai risultati si riparte per progettare le nuove tappe del percorso;
- per chi apprende, la valutazione restituisce una misura dei propri progressi, ma anche individua i nodi critici da sciogliere; diventa una occasione formativa rispetto alle proprie strategie di apprendimento; è un modo per apprezzare e dare valore al percorso fatto e ai traguardi raggiunti.

Gli strumenti per la valutazione formativa devono permetterci di osservare, a distanza di tempo e dopo aver fatto una certa serie di attività didattiche, come è cambiata la “lingua” dell’apprendente. Sono utili allora griglie che ci guidino nell’osservazione e nella rilevazione, più o meno dettagliata, dei comportamenti linguistici.

Esempi nella scheda **STRUMENTI 13**

Per sostenere l’insegnante nel suo ruolo di osservatore e ricercatore può essere utile:

- **documentare** il percorso di apprendimento attraverso la conservazione dei materiali;
- tenere un **diario del laboratorio linguistico**, utile sia come memoria di ciò che è stato fatto, sia come strumento di comunicazione tra insegnanti del laboratorio e docenti di classe;
- definire **momenti di osservazione**, per esempio registrando o filmando a distanza di due/tre mesi un compito comunicativo, in modo da poter riascoltare e confrontare la produzione orale;

- proporre occasioni di **autovalutazione** e autoosservazione, per esempio chiedendo all'alunno che cosa trova facile o difficile, che cosa vorrebbe approfondire, quali consigli darebbe ad un amico che deve svolgere un certo compito.

In ogni caso la valutazione è sempre in relazione con la programmazione prevista e realizzata sino a quel momento.

Sui rischi della valutazione, un approfondimento nella scheda **PER SAPERNE DI PIÙ 16**

Riguardo alla valutazione sommativa, è opportuno fare riferimento ai livelli previsti dal Quadro comune europeo. Esistono alcuni enti che certificano le competenze in relazione ai livelli previsti. Una mappa dei centri e della loro attività in **STRUMENTI 14**

Da: Graziella Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia – RCS, 2002

Come valutano e descrivono i docenti (facilitatori o di classe) il percorso di apprendimento dell'italiano L2 dei bambini stranieri? Una ricerca condotta presso un campione di insegnanti (quindici) ha individuato alcuni atteggiamenti generalizzati che possono essere ricondotti a una ancora scarsa competenza professionale relativa al tema (Nigris in Bettoni et al. 1993-1995).

Nelle risposte a una domanda che chiedeva di descrivere il profilo linguistico di uno o più alunni stranieri seguiti, vengono sottolineati spesso i dati predisposizionali e le caratteristiche individuali (“è un bambino intuitivo”; “è sveglio”; “è pigro, non ha voglia di lavorare”; “non le interessa la scuola”), più che la situazione linguistica “oggettiva”.

Le capacità linguistiche acquisite, o ancora incerte, vengono quasi sempre riferite alle competenze grammaticali, ortografiche, alle abilità di lettura/scrittura e il metro di misura è dato dalle attività proposte in classe per l'italiano come lingua materna. Sono dunque molto più evidenti i “buchi” e le distanze dell'apprendente da un modello, piuttosto che l'esplicitazione delle tappe e del cammino percorso nel frattempo.

Le risposte tendono a generalizzare e a produrre le prime “etichette etniche”. Anche se l'esperienza dell'intervistato si riferisce a uno o due alunni provenienti da un determinato paese, vi è la tendenza a estendere il giudizio ai cinesi, agli arabi, ai filippini e a connotare i gruppi in senso positivo o negativo. Emerge uno stereotipo positivo diffuso nei confronti dei cinesi: pur essendo più lenti nell'acquisizione della L2, a lungo silenziosi, sono tuttavia più corrispondenti al “modello di alunno diligente”, impegnato, concentrato sul compito. Più aperti e comunicativi sono gli alunni che provengono dai paesi latino-americani e ispanofoni, ma considerati piuttosto “pigri” e che, per il fatto di essere capiti, non si sforzano e si fossilizzano su forme scorrette che permangono nel tempo. I giudizi generali più problematici riguardano i bambini arabofoni: vengono descritti come meno motivati, con difficoltà di relazione in classe, con scarso interesse verso la scuola in generale. In realtà, se si cerca di portare il discorso sui singoli bambini, andando al di là delle generalizzazioni, emerge che la storia di apprendimento di ciascun bambino è singolare e mal si adatta a uno stereotipo che sembra tuttavia agire sullo sfondo a prescindere dai dati e dall'esperienza reale.

► TEST PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE INIZIALI

- M. Angius, S. Balabio, G. Carrara, G. Gigliotti, L. Tacconi, *Test d'ingresso per la valutazione delle competenze degli studenti stranieri*, Centro Come - Provincia di Milano, Assessorato all'Istruzione 2006
- M. Angius, S. Malavolta, *Test d'ingresso di italiano lingua seconda*, Centro COME 2005
<http://www.centrocome.it/>
> scuole superiori > lingua 2
- Gabriella Debetto, Maria Cristina Peccianti, *Prove di ingresso di italiano L2*, Comune di Padova, 2006
<http://www.padovanet.it/dettaglio.jsp?tasstipo=C&tassidpadre=1289&tassid=1522&id=8580>
- Ufficio scolastico regionale Lombardia, *Tutti uguali, tutti diversi*, 2004
<http://www.istruzione.lombardia.it/progetti/cittadinanza/ugdiv.htm>

► GRIGLIE PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

- Traccia *comunicazione orale* (registrazione di una produzione orale, per esempio, a partire da un'immagine o da una serie di vignette)
 - Fluenza ed efficacia comunicativa
 - Competenza linguistica (es. morfologia nome e aggettivo, uso dei pronomi, coniugazione del verbo, tempi e modi utilizzati)
 - Sintassi
 - Lessico
- Traccia *produzione scritta*
 - Convenzioni specifiche lingua scritta
 - Lessico
 - Sintassi
 - Efficacia testuale

► Tabella comparativa certificazioni di italiano L2

Da:

http://www.cila.unior.it/files/File/Italiano%20L2/certificazioni%20italiano_tabella%20comparativa.pdf

Livelli	Università per Stranieri di Siena:	Università per Stranieri di Perugia:	Università degli Studi Roma Tre:	Società Dante Alighieri:
Quadro comune europeo di riferimento per le lingue	CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)	CELI (Certificato di conoscenza della Lingua Italiana)	IT (Certificato di italiano come lingua straniera)	PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri)
A1	Pre-CILS A1	CELI IMPATTO	---	PLIDA A1
A2	Pre-CILS A2	CELI 1	---	PLIDA A2
B1	CILS 1	CELI 2	Ele.IT	PLIDA B1
B2	CILS 2	CELI 3	---	PLIDA B2
C1	CILS 3	CELI 4	---	PLIDA C1
C2	CILS 4	CELI 5	IT	PLIDA C2

► SITI

- Breve presentazione delle diverse certificazioni, con link

<http://www.educational.rai.it/ioparloitaliano/certificazione/enti.htm>

- Informazioni sulla certificazione CELI e prove degli anni precedenti

<http://www.cvcl.it/>

- Un sito (Eurocentres) con materiali bibliografico e campioni delle prove

<http://www.emt.it/italiano/esami.html>

- Università Roma tre

<http://host.uniroma3.it/dipartimenti/linguistica/certificazione.html>