

CD/LEI – CSI Provincia di Bologna

PROGRAMMI E
VALUTAZIONE DEGLI
ALLIEVI STRANIERI

Atti dei seminari
a.s. 2003-2004 / 2004-2005

INDICE

Cos'è il CD/LEI	Pag. 8
La valutazione in entrata Maria Omodeo	Pag. 10
La valutazione finale Elio Bettinelli	Pag. 20
Programmi e valutazione degli allievi stranieri..... Elio Bettinelli	Pag. 48
Allegati	Pag. 75

CD/LEI (Centro di Documentazione / Laboratorio per un'Educazione Interculturale)
Comune di Bologna – Settore Istruzione
Centro Servizi Intercultura - Servizio scuola Provincia di Bologna

Seminario
Anno 2003 – 2004

VALUTARE GLI ALLIEVI STRANIERI

Sede del Seminario: Via Libia 53, 40138 Bologna
Orario degli incontri: 15-19

- I Incontro Lunedì 6 ottobre **La valutazione in entrata: accoglienza, test d'ingresso e metodologie d'intervento, studio di casi**
- Relatrice: Prof.ssa Maria Omodeo, Cospe Firenze
 - Lavoro di gruppo
- II incontro Venerdì 10 ottobre **La valutazione finale: rilevazione delle competenze acquisite negli scrutini e negli esami finali, studio di casi**
- Relatore: Elio Bettinelli, Dirigente Scolastico, Consulente Centro Come Milano
 - Lavoro di gruppo

Direttore del Corso
Miriam Traversi

Il Corso è riconosciuto dal Laboratorio di Documentazione e Formazione Settore Istruzione e Sport del Comune di Bologna, Ente accreditato e qualificato per la Formazione del Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca, con Decreto 25 - 10 - 2001, Prot. 553/C/3.

CD/LEI (Centro di Documentazione / Laboratorio per un'Educazione Interculturale)
Comune di Bologna – Settore Istruzione
Centro Servizi Intercultura - Servizio scuola Provincia di Bologna

Seminario
Anno 2004 – 2005

PROGRAMMI E VALUTAZIONE DEGLI ALLIEVI STRANIERI

Sede del Seminario: I.C.10 – Viale Aldo Moro,31 40138 Bologna
Orario degli incontri: 16 -19

Mercoledì 20 ottobre 2004
Mercoledì 27 ottobre 2004

Relatore: Elio Bettinelli, Dirigente Scolastico,
Consulente Centro Come Milano

Direttore del Corso
Miriam Traversi

Il Corso è riconosciuto dal Laboratorio di Documentazione e Formazione Settore Istruzione e Sport del Comune di Bologna, Ente accreditato e qualificato per la Formazione del Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca, con Decreto 25 - 10 - 2001, Prot. 553/C/3.

COS'E' IL CD/LEI?

Storia e finalità

Il CD/LEI nato nel 1992, oggi vive grazie a una convenzione fra Comune, Provincia, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

Il centro svolge un'attività di divulgazione e sperimentazione destinata a sostenere il lavoro di coloro che operano nell'ambito dell'educazione interculturale, attraverso seminari, corsi di formazione, documentazione e consulenze pedagogiche.

Presso il CD/LEI esiste una banca dati che raccoglie bibliografie, un elenco di materiali didattici ed audiovisivi e informazioni relative ad associazioni e gruppi che operano nel settore dell'interculturale.

Il CD/LEI si rivolge a insegnanti, mediatori linguistico – culturali, famiglie straniere, educatori, operatori sociali, studenti e volontari.

Il CD/LEI fa parte del network DIECEC (Developing Intercultural Education through Cooperation between European Cities), composto da venti città europee finalizzato allo scambio di buone pratiche interculturali, attraverso la partecipazione a progetti europei, visite di studio, seminari transnazionali, formazione e preparazione di materiali didattici multimediali a livello europeo.

Il CD/LEI promuove e partecipa a progetti ed iniziative locali, nazionali ed europee.

Biblioteca multiculturale

Il centro offre una biblioteca contenente 2000 volumi su temi di educazione interculturale, pedagogia e didattica, insegnamento della lingua seconda, educazione alla pace, letteratura comparata, antropologia, immigrazione, diritti, religioni, geografia, sviluppo.

Presso il centro è inoltre consultabile un catalogo di bibliografie tematiche ragionate volte a facilitare la ricerca degli utenti.

Presso la biblioteca è presente una sezione dedicata al materiale audiovisivo, di carattere filmografico e didattico.

Il centro si occupa dell'ideazione e della produzione di "Quaderni" che raccolgono materiali relativi alla conoscenza delle culture altre, e sussidi didattici finalizzati all'accoglienza, inserimento e successo scolastico degli alunni stranieri e alla promozione dell'educazione interculturale.

Presso la biblioteca, sono consultabili i progetti e le esperienze interculturali realizzati nelle scuole di ogni ordine e grado del territorio bolognese.

Informazione e consulenza

Il CD/LEI offre consulenza a insegnanti e operatori su percorsi e progetti educativi interculturali e fornisce informazioni alle scuole sui temi dell'accoglienza e dell'inserimento degli allievi stranieri.

Il centro realizza attività d'informazione rivolta alle famiglie straniere, attraverso la diffusione di opuscoli che traducono in 14 lingue le comunicazioni che la scuola invia alla famiglia.

E' attivo presso il centro uno sportello di consulenza per consentire l'orientamento e favorire l'inserimento scolastico dei figli di famiglie straniere mediante il supporto di mediatori linguistico-culturali.

Formazione: corsi, laboratori, seminari

Il CD/LEI organizza corsi di formazione di base e laboratori di approfondimento aperti a insegnanti e operatori, finalizzati alla promozione dell'educazione interculturale.

Il centro realizza seminari e workshop sulle tematiche interculturali (Didattica e insegnamento dell'italiano come lingua 2, strumenti normativi e operativi per l'accoglienza, letteratura comparata e delle migrazioni, educazione allo sviluppo, confronto tra religioni, diritti umani).

La valutazione in entrata:

accoglienza, test d'ingresso e metodologie d'intervento, studio di casi

Prof.ssa Maria Omodeo

(COSPE di Firenze) ¹

Vorrei dirvi innanzi tutto qualcosa sul mio contesto di riferimento e di esperienza: il mio lavoro è in stretta collaborazione con le scuole, ma non ha la continuità di un lavoro quotidiano con la stessa classe. Quindi, in parte, il mio rimane un punto di vista esterno alla scuola, complementare a quello degli insegnanti.

Rispetto agli obiettivi dell'incontro di oggi, invece, sposterei, almeno in parte, il focus dalla valutazione della lingua italiana per i bambini stranieri di nuovo arrivo, al contesto complessivo all'interno del quale noi possiamo poi valutare la lingua italiana. Vedere insomma il bambino nel suo complesso, per riconoscere di che cosa è portatore ogni nostro nuovo allievo, come esperienze, cultura, studi pregressi e non solo la lingua, perché altrimenti rischiamo di vedere solamente una componente e di non valorizzare poi appieno quello che lui ci può portare.

Quindi parleremo di lingua seconda, però vedremo anche come e se si possono rilevare le competenze di lingua madre dei bambini e le loro competenze extra linguistiche: vedremo alcuni strumenti che esistono e si possono utilizzare.

Contemporaneamente penso che sarà importante tenere conto di tutto il contesto, sia scolastico, sia extrascolastico, all'interno del quale stiamo lavorando con i bambini, perché tutto ciò ha un fortissimo peso anche sulle loro competenze linguistiche e quindi, in questo senso, incide su come i nostri allievi reagiranno ai nostri tentativi di verificare il livello di lingua che conoscono, che padroneggiano.

Cercheremo di condividere in questo percorso le metodologie di approccio, alcune esperienze, proposte, dubbi e quali possono essere i materiali esistenti e i rischi delle valutazioni in ingresso.

I rischi sono molti perché appunto noi parliamo con dei bambini che spesso sono già in una situazione di stress, sono spesso preoccupati, spaventati dal nuovo contesto, a volte ci sono situazioni ambientali che come adulti non conosciamo e che loro non hanno le parole per dirci: tutto questo incide pesantemente, non solo su come loro si relazionano con la lingua seconda, ma anche su come si relazionano con noi adulti. Cercheremo insieme di capire come possiamo intervenire per abbattere questi filtri.

Le metodologie di approccio: l'importante credo sia partire dalla centralità dei bambini, uno per uno, presi come individui, cercando di dimenticarci momentaneamente il fatto che provengono da un

¹ La trascrizione dell'intervento non è stata rivista dalla relatrice

determinato paese, da un determinato contesto, ma cercando di vedere, per quello che ci è possibile, ogni bambino nella sua completezza e da lì partire per strutturare delle prove concordate in qualche misura con lui o, comunque sia, ritagliate su misura per lui, come ritaglieremo su misura per lui le proposte didattiche che faremo. Una metodologia, quindi, che chiamerei di ricerca-azione, cioè formulare delle ipotesi, verificarle nel lavoro con il bambino o con il gruppo dei bambini o dei ragazzi, dipende dal contesto scolastico, cercando poi di fare delle programmazioni che siano proprio ritagliate su questi bambini, perché ognuno di loro è un universo a sé.

Sono cose che gli insegnanti sanno bene: ogni loro allievo è un caso a parte, è una situazione a parte.

Però, quando noi andiamo a parlare di bambini di origine straniera con difficoltà linguistiche in italiano, ho visto molto spesso scattare un meccanismo che porta a considerare che il bambino che abbiamo davanti non sappia quasi nulla, solo perché non siamo in grado attraverso la lingua, che è il nostro principale veicolo di scambio, di rilevare anche tutto il resto che lui potrebbe sapere.

Succede spessissimo che la telefonata che arriva dall'insegnante cominci con: "Ho un bambino che non parla", oppure "che non sa parlare", dimenticando quasi di aggiungere la parola "l'Italiano".

A volte, effettivamente, c'è questo tipo di blocco nell'insegnante di fronte alla situazione di difficoltà.

Una volta parlato della programmazione ad hoc, bisogna anche essere in grado di pensare che il tipo di programmazione che abbiamo ipotizzato per i singoli bambini, o il gruppo di bambini può essere sbagliata, può non rispondere davvero ai loro interessi. Che cosa dobbiamo fare noi per rilevare quanto sanno di Italiano? Dobbiamo ricreare un contesto comunicativo all'interno del quale i bambini il più possibile siano motivati a parlare, o a scrivere. La cosa difficile è proprio capire quali siano gli interessi di questi bambini: partire dagli interessi, dalle loro aspettative, dalle loro speranze, perché siano motivati a parlare proprio a partire da se stessi.

Quindi, se i bambini ci hanno detto che a loro piacerebbe moltissimo fare un percorso didattico, ad esempio, sugli animali rari, però poi in corso di elaborazione con loro di un percorso didattico su questo vediamo che per loro è molto più interessante parlare del cagnolino che hanno a casa, non dobbiamo per forza rimanere ligi e fedeli all'obiettivo che ci eravamo dati precedentemente.

In fondo il nostro scopo è sempre quello di metterli a loro agio perché parlino.

Contemporaneamente dobbiamo stare attenti a non mettere in moto una serie di elementi che fanno da filtro contro la seconda lingua e che sono abbastanza frequenti: ad esempio, se dalla scuola vengono indicazioni di non parlare la loro lingua madre perché devono concentrarsi sull'italiano - questo messaggio addirittura viene dato a volte anche alle famiglie - si possono creare delle contrapposizioni da parte dei bambini, dei conflitti, o verso la scuola, o verso la famiglia, o verso entrambi. In tutte queste situazioni si rischia di incentivare i ragazzi ad entrare in una strada che li porterà più probabilmente al semilinguismo che a una buona padronanza dell'italiano. Ci sono dei modi per lasciare ai bambini la possibilità di potenziare anche la loro lingua madre, anche in assenza di insegnanti di

lingua 1, o in assenza di mediatori, ma quello che è importante è che la scuola sia consapevole che per loro questa è una potenzialità in più.

Un'altra cosa a cui porre attenzione sono quelle che io ho chiamato gaffes interculturali, anche se forse questo non è il termine più preciso: vi sarà successo spesso di interpretare secondo le nostre esperienze pedagogiche, le nostre esperienze di vita, alcuni degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle cose che a volte ci dicono i bambini stranieri e poi scoprire, a posteriori, che non era quello il messaggio che volevano mandarci, la cosa che volevano dire.

Possono essere piccole cose: mi viene in mente, ad esempio, la suddivisione tra animali domestici e non domestici, in cui la lingua, ancora una volta, si intreccia strettamente con altri ambiti cognitivi e non è detto che le categorie siano le stesse: i bambini indiani quando si mettevano gli elefanti nell'elenco degli animali selvatici giustamente rispondevano: "Selvatici saranno i vostri cani, non i nostri elefanti. Se non ci fossero gli elefanti noi non potremmo neppure costruire le case".

Se il bambino non è ancora in grado di esprimere e articolare un pensiero così complesso, come appunto "selvatici saranno i vostri cani", possiamo sospendere il nostro parere.

Vi faccio un altro esempio e in questo caso l'equivoco è stato più difficile anche per me da individuare, nonostante sapessi la lingua del bambino: un ragazzino delle scuole medie un giorno mi ha detto: "Vedi qua è tutto capovolto rispetto alla Cina, lo vedi il sole dove sorge?" e mi mostrava il sole che saliva nel mattino. "Qui non sorge a est, da che parte sorge?" mi disse. Ovviamente sempre ad est, ma ci ho messo un po' a capire che, siccome l'orientamento delle case nelle campagne cinesi è fatto in modo preciso e non casuale rispetto a dove sorge il sole, lui aveva quello come riferimento e per questo gli sembrava che il sole nascesse dalla parte sbagliata. Credo che, se non ci fosse stato modo, anche grazie al fatto che se ne poteva parlare nella sua lingua, di capire da dove gli veniva questa idea, sarebbe stato considerato un ragazzo con problemi di tipo cognitivo, spazialità e non solo.

Cerchiamo di vedere a 360 gradi tutto ciò che coinvolge i bambini e che comporta il lavoro che noi facciamo con loro, in modo da valutarli per quanto ci sarà possibile nella loro globalità, in tutto quello che sanno fare e non solo dal punto di vista linguistico.

La prima accoglienza. Nel momento in cui i bambini arrivano la cosa importante è che loro trovino un contesto rassicurante. Teniamo conto che stiamo lavorando con dei bambini che spesso hanno alle spalle dei percorsi accidentati. Possono essere stati, nella migliore delle ipotesi, lontano dai genitori per un anno o due, nella peggiore delle ipotesi possono essere addirittura bambini non accompagnati, ma la casistica può essere molto varia: credo non sia importante che noi sappiamo che cosa c'è dietro di loro, l'importante è sapere che stiamo lavorando con dei bambini che arrivano comunque con delle situazioni di ansia e che la lingua è uno degli elementi, anzi, vedremo, il primo degli elementi a cui loro attribuiscono il non riuscire a inserirsi nella scuola italiana, nella società italiana, ecc. In realtà quello della lingua è solo uno degli elementi: che sia l'unico elemento è quello che loro sperano e che sperano i

loro insegnanti e i loro genitori. Tutti sperano che una volta superata la barriera linguistica l'inclusione vada da sé e che tutto vada bene, con pari opportunità di successo scolastico, con la possibilità poi per i bambini di scegliere il percorso di scuola che vorranno fare. Purtroppo questo non è vero, però tutti, insegnanti, bambini e genitori, inizialmente pensano questo. Vedremo, da dei questionari che noi somministriamo, quanto è vera questa cosa.

Il contesto, dicevamo, deve essere veramente rassicurante. Cosa vuol dire rassicurante? Vuol dire, per iniziare, che fra gli adulti, fra gli insegnanti non devono esserci grosse divergenze. Vuol dire che le nostre ansie per la difficoltà del relazionarci con i ragazzi, ansie che ci sono ed è naturale che ci siano, non devono riflettersi su di loro: il rischio è quello di creare un contesto in cui siamo noi a trasmettere loro le nostre ansie anziché rassicurarli. Questa situazione, infatti, porta molto spesso ad una sorta di blocco da parte del bambino che, vedendo preoccupati gli adulti attorno a lui, naturalmente reagisce a sua volta con ulteriore preoccupazione e mettendo in moto meccanismi di difesa di diverso tipo. Capite bene che questo rende ancor più difficile vedere, valutare quanto sa di italiano.

Trasmettere quindi tranquillità, dandoci via via degli obiettivi non troppo esagerati, ma monitorabili, cercare di vivere la relazione con questi bambini come una relazione in cui noi possiamo imparare e quindi divertirci ed avere interessi comuni con loro, perché è divertendosi che anche loro impareranno di più. Non dobbiamo preoccuparci di usare a volte quelli che potremmo chiamare “trucchi vecchia maniera”, come i giochi (non solo giochi di ruolo, ma anche giochi di qualsiasi genere, ad esempio per insegnare i comandi, la lingua delle norme e delle normative), le drammatizzazioni, la lettura collettiva, i dettati: sono cose rassicuranti. L'importante è usare sempre delle cose che siano rassicuranti e delle cose che siano divertenti, allora anche il filtro emotivo che il bambino alza nel momento in cui vuole imparare l'italiano un po' alla volta dovrebbe abbassarsi.

L'esperienza di cui vi posso parlare io ha coinvolto un po' tutti gli ambiti: abbiamo lavorato e lavoriamo, infatti, in spazi gioco, quindi con bambini piccolissimi al loro primo incontro con le due lingue, perché in casa parlano una lingua e a scuola ne parlano un'altra. Sono spazi gioco fatti apposta, chiamati spazi gioco multiculturali e realizzati con delle modalità che li rendono accessibili a chiunque, anche a chi ha situazioni familiari o lavorative piuttosto complesse, visto che i bambini possono arrivare quando vogliono e possono andare via quando vogliono, dalle 8 di mattina alle 8 di sera. Lavorando in questi spazi, abbiamo potuto verificare le ansie dei genitori rispetto a dei bambini così piccoli lasciati a delle persone che non parlano la loro lingua e quindi abbiamo potuto notare degli input anche linguistico-affettivi nei confronti dei bambini che possono determinare una più veloce o meno veloce acquisizione dell'Italiano.

E' molto interessante anche il discorso nell'extrascuola, dei laboratori nelle ludoteche: mandare i bambini il più possibile verso esperienze socializzanti, anche extrascolastiche, quindi in ambiti sportivi o di gioco pubblici che non li mettano in grosso imbarazzo, come potrebbe essere la festa di compleanno,

determina in loro un maggior stimolo a parlare la lingua perché tanto nessuno controlla come la parlano e quindi ad acquisirla con maggior naturalezza, senza grossi problemi o comunque con minor problemi.

Quali sono altri filtri possibili?

Parliamo proprio dell'ingresso in classe. Non lo so a livello nazionale quanto stia accadendo, ma so che sta succedendo abbastanza frequentemente che i bambini non trovano posto nella prima scuola in cui vanno a iscriversi. Lasciamo stare quante leggi vengano così violate, quello che è pesante è che il bambino, o il ragazzo - succede soprattutto per i ragazzi in età fine medie, quindi ancora un'età molto delicata - si trova a vivere come primo incontro con la società italiana una porta di scuola non aperta, anzi chiusa esplicitamente.

Questo naturalmente determina poi sue successive reazioni, reazioni spesso di rifiuto nei confronti della scuola che l'aveva rifiutato: magari la terza porta la trova aperta, ma comunque questo ha inciso sul suo modo di viverla. Ci sono ragazzi che rimangono a spasso per uno o due anni, magari facendosi 7, 8, 10 scuole, magari con la scusa di doverli iscrivere a gennaio per settembre, o cose di questo genere. Sono ragazzi che sentono comunque di esser stati rifiutati e hanno dei problemi abbastanza gravi a riacquisire una scolarità.

Un'altra cosa problematica è l'età. Anche se la legge dice che i ragazzi non vanno mai messi in classi differenti da quella a cui appartenerebbero per età, o che possono essere messi al massimo un anno indietro, succede frequentemente che bambini di età da terza media vengano messi in prima, per esempio. Questo perché s'ipotizza che, con un tempo di esposizione alla lingua italiana più lungo e quindi un bagaglio linguistico maggiore, avranno poi più successo quando arriveranno alle superiori. Normalmente questo non è vero, perché entrando alle superiori avranno un'età per cui si sentiranno ridicoli con i compagni di classe e non proseguiranno gli studi. Di fatto, nel momento stesso in cui noi mettiamo il ragazzino di 13 anni, di 14 anni in prima media, ne stiamo determinando l'insuccesso scolastico. Un'altra cosa molto frequente - non esistono statistiche purtroppo - è l'abbandono della scuola media prima della conclusione del ciclo della terza, magari alla vigilia dell'esame. Ragazzini che magari a quel punto sanno anche benissimo l'italiano, ma che non vanno all'esame perché hanno 15 anni, 16 anni e si vergognano di andarci con quegli altri e sapere che faranno sicuramente più brutta figura di loro.

Sarebbe veramente importante che le segreterie didattiche, le direzioni, non ponessero già un primo filtro emotivo, perché come si apre quella prima volta la segreteria ha un'importanza enorme su come poi andrà la storia del nostro allievo.

Nel momento in cui entrano, è molto frequente che il primo ingresso in una classe avvenga addirittura all'insaputa dell'insegnante, che magari lo viene a sapere il giorno prima. Questo fa sì che non ci sia il tempo di verificare alcune cose, per esempio anagrafiche. Non sempre l'età che noi sappiamo del bambino corrisponde a quella vera, perché, come dicevo prima, abbiamo una casistica molto varia di

arrivi e non sempre i bambini arrivano con i documenti, o non sempre sanno come si definisce la propria età da queste parti.

Il fatto di entrare in una classe in cui nessuno sa una parola della sua lingua e cose di questo genere sicuramente provocano uno shock piuttosto grave. Qui entra in gioco il ruolo importantissimo della mediazione linguistico culturale, che può fare da ponte soprattutto nelle primissime fasi e creare intorno al nuovo arrivato un ambiente più tranquillizzante, facendogli conoscere ad esempio il nome dei propri compagni, o quantomeno di almeno alcuni compagni, il nome dell'insegnante, fornendogli insomma elementi che gli facciano capire che lo si stava aspettando. Se non è possibile avere a disposizione un mediatore, quantomeno bisognerebbe riuscire ad utilizzare dei materiali bilingui che possano aumentare le cose che gli sono familiari all'interno della prossemica della classe: cartelli scritti in una lingua che gli è familiare, immagini che gli possano essere familiari, ecc.

Il contesto, scusatemi se mi dilungo su questo, è veramente importante perché se il contesto non sta attento a tutti i minimi particolari, ponendo fin da subito dei filtri, dei blocchi al bambino, è inutile cercare di valutare qualcosa in maniera oggettiva. Il contesto deve trasmettere al bambino tranquillità, fargli capire che, all'interno ovviamente della gamma di comportamenti ammessi dentro una scuola, c'è libertà di parlare la lingua che si vuole, c'è libertà di portare le proprie esperienze, le proprie cose senza mettere mai in atto un meccanismo punitivo.

So che il rapporto con le famiglie di origine straniera è uno dei più grandi nodi irrisolti delle nostre scuole. Sono percorsi molto lenti quelli che ci portano a mettere in moto meccanismi di dialogo quotidiano con le famiglie, però dobbiamo tenere anche conto del fatto che, di nuovo, ogni famiglia è un caso a sé, come ogni bambino nuovo che arriva ha una storia a sé. L'importante è cercare di creare le condizioni perché la famiglia per prima si senta ben accolta quando arriva a scuola, non trovando porte chiuse.

Un altro filtro che impedisce a volte ai bambini di parlare, anche quando sanno abbastanza la lingua, è quello di essere troppo al centro dell'attenzione. Prima abbiamo parlato di cosa succede quando nessuno si preoccupa del bambino appena arrivato, teniamo conto che anche quando ce ne preoccupiamo troppo mettiamo in moto dei meccanismi di preoccupazione da parte del bambino: può essere la preoccupazione di non essere all'altezza delle aspettative, ma può essere, ad esempio, anche la preoccupazione di distinguersi troppo. Sappiamo benissimo che i bambini non vogliono distinguersi più di tanto, vorrebbero scomparire dal punto di vista dell'essere diversi. Anche in questo caso l'attenzione è appunto a non metterli troppo al centro: frasi del tipo: "come si dice dalle tue parti questa cosa? Come si dice nella tua lingua quest'altro?" ripetute troppe volte possono portare a mettere sempre l'accento sul fatto che è diverso dal resto della classe.

La prossemica dell'aula: un'altra delle cose che si vedono spesso è il bambino straniero vicino al banco dell'insegnante, perché l'insegnante così lo può aiutare di più. Oppure nelle classi più alte, nelle scuole

Il problema è che riuscire noi a rilevare i progressi che via via fa dopo questo primissimo periodo, è molto più difficile ed è lui stesso a vederlo. E' difficile dire: "ho imparato altre 100 parole questa settimana o questo mese", è difficile avere la percezione oggettiva di questo progresso dopo la primissima fase della lingua del qui ed ora e dell'emergenza immediata e quindi su questa bisogna superiori è frequentissimo, ragazzi stranieri tutti in fondo, perché viene lasciata la libertà di sedersi dove vogliono e la tendenza è quella a nascondersi. Anche in queste cose bisogna stare attenti perché sono cose che possono portare a sentirsi sotto un faro o, al contrario, a sentirsi isolati ed entrambe le situazioni non aiutano a sbloccarsi nel parlare.

Ancora bisogna stare molto attenti a non dare degli obiettivi troppo alti, perché vedendo il bambino non riuscire a raggiungerli siamo noi i primi ad esser delusi e a trasmettere a lui questa delusione. Fare invece dei percorsi monitorabili passo dopo passo, anche in modo molto semplice, ha un tale ruolo, ha una tale forza di rassicurare il bambino sui progressi che via via sta facendo che lo motiva anche ad aumentare la sua attenzione nei confronti della lingua. Voi sapete che di solito appena arrivati i bambini hanno un salto nella capacità di esprimersi, esclusi evidentemente quelli che sono in una fase di silenzio: si vede subito il progresso da zero a una piccola conversazione di ordine quotidiano, con cui cominciano a farsi capire e a relazionarsi in qualche modo. In questa fase, diciamo il primissimo periodo, il progresso si vede molto velocemente e lo vedono i bambini da soli, lo vede l'insegnante, lo vede la famiglia e quindi è considerato molto molto positivo. veramente fare un lavoro di grande gradualità.

Così come dobbiamo stare molto attenti a non ipotizzare che la difficoltà linguistica gli impedirà di fare, ad esempio, il liceo classico, o di fare il liceo linguistico, o di fare ragioneria, o quello che vorrà. Bisogna stare molto attenti perché, in realtà, il messaggio che lui ha dal contesto sociale spesso è quello di dover rifare il percorso che hanno fatto i suoi genitori e che di solito non è propriamente un percorso invidiabile. Quindi se i genitori lavorano in fabbrica è quasi scontato che anche i ragazzi andranno a fare dei lavori di quel genere e quindi li si orienterà verso quel tipo di studi. E' invece molto importante non ipotizzare limiti legati alla difficoltà linguistica, perché altrimenti, a livello soprattutto di scuole superiori, noi avremo che chi insegna al liceo e ha ragazzi d'origine straniera penserà che hanno sbagliato scuola, che magari sono andati lì perché nel loro paese le scuole sono tutte equiparate e non sapeva bene che cosa comportava essere in un liceo, oppure si darà per scontato che il ragazzo straniero avrà sempre delle performance scolastiche di serie B e quindi, in maniera un po' così, verrà preso per buono quello che viene.

In questo modo, di nuovo, impediamo all'alunno straniero un'opportunità di successo scolastico alla pari con qualunque bambino o ragazzo di origine autoctona e in qualche misura perpetriamo il fatto che ci siano dei gruppi etnici che si specializzano in determinati lavori, dando per scontato che sono quelli in cui loro lavorano e lavoreranno i loro figli e via così. E' evidente che un discorso come questo non

funziona perché non tutte le persone che arrivano da noi facevano lo stesso lavoro nel paese d'origine, c'era varietà di interessi, di studi e così di prospettive.

Una cosa molto importante è quella di non fissarci sui libri di testo, o quantomeno su un determinato testo, perché è molto facile che quando noi andiamo a valutare i progressi che sta facendo il nostro allievo, se usiamo sempre lo stesso modello di esercizi, lo stesso tipo di iconografia, lo stesso tipo di linguaggio, saremo in grado di vedere il progresso all'interno di quel metodo che abbiamo impostato, ma non saremo in grado di capire quanto davvero sia dentro la lezione, quanto davvero capisca, quanto davvero conosca al di là degli input che riceve in classe e altre cose di questo genere. E' quindi bene che ci sia una rotazione sia degli strumenti e sia delle occasioni di parlare per questi bambini. L'esempio che posso farvi è quello del bambino che sa dire in fila tutti i mesi dell'anno, i giorni della settimana, che sa fare senza mai sbagliare gli esercizi del tipo "riempi la casellina vuota", ma che però poi non parla e questo perché, evidentemente, pur volendo rispondere accuratamente agli input che noi diamo e capendo il tipo di esercizio che gli proponiamo, la lingua studiata in questo modo, come noi ad esempio studiavamo il latino, non risulta per lui una lingua viva.

Il nostro obiettivo vero è quello di lasciarli anche sbagliare, di andare avanti e provare a mettere in moto un meccanismo di lavoro in autonomia.

Qualunque sia la scelta di percorso fatta da una scuola per seguire i bambini ancora in difficoltà linguistiche, sia un percorso in parte dentro le classi e in parte fuori, oppure con un sostegno per il bambino all'interno della classe, non dobbiamo dimenticare che ogni bambino e ogni ragazzo impara maggiormente la lingua dai suoi compagni di classe, in situazioni di contesto comunicativo, giocando, studiando, facendo qualcosa insieme ai suoi compagni. Dobbiamo stare molto attenti perché il tentativo dei ragazzi, quelli più grandi soprattutto, è spesso quello di dire: "in due mesi se mi insegnate italiano dalla mattina alla sera io lo imparo e poi vado in classe e così capisco cosa dice l'insegnante". Purtroppo sappiamo che questo non è vero: né due mesi, né due anni di insegnamento grammaticale gli servono un granché se poi devono andare in classe a sentire storia o geografia. Il rischio però c'è, perché è una di quelle cose che loro sentono come una possibilità e del resto anche gli insegnanti spesso pensano che se il ragazzo entrasse in classe sapendo già un po' la lingua non si sentirebbe escluso. Questo naturalmente un po' è vero, ma un po' non lo è ed è per questo che io, personalmente, sono molto favorevole a interventi che prevedano momenti sia dentro che fuori la classe e che ci sia sempre una strettissima relazione tra ciò che fanno fuori dalla classe e ciò che fanno dentro. Devono però esserci anche momenti per rilassarsi e giocare con i compagni, perché, ricordiamocelo sempre, i migliori insegnanti per la lingua sono i loro compagni, i loro coetanei. E' importante cercare di equilibrare questi momenti, stando sempre attenti a cogliere i loro segni di insofferenza per riuscire a non metterli su dei binari che poi li portino all'isolamento.

Esistono altri due problemi legati a questo fuori e dentro dalla classe: uno è che, se non si lavora come

scuola a classi aperte, il fatto che questi bambini escano dalla classe sempre a quell'ora può dare nell'occhio, mettendo sempre l'accento su ciò che ancora non sanno fare. Se nella scuola c'è una certa mobilità, legata magari a una grande varietà di proposte (teatro, flauto, ecc.), certamente le uscite dalla classe possono non venire notate, ma spesso accade che questa mobilità nelle scuole non ci sia e bisogna stare attenti a non creare in qualche modo una forma di ghettizzazione.

L'altro problema è invece la confusione di metodologie: spesso la scuola si organizza per aiutare i ragazzini stranieri grazie a insegnanti che mettono a disposizione un tot di ore e questo rappresenta una risorsa preziosissima, ma se non c'è un accordo impeccabile a monte su come lavorare con quel ragazzino lui avrà dei continui cambi di prospettiva. Il ragazzo potrebbe trovarsi con l'insegnante convinto che la cosa migliore per lui sia buttarsi, sbloccarsi, parlare, lasciandolo sbagliare per correggerlo via via e poi con un altro che invece partirà con il: "io sono, tu sei, egli è, ecc.": un doppio canale che veramente lo può rendere molto frastornato.

Se questo è vero quando tanti insegnanti mettono insieme le loro energie all'interno di una scuola per aiutare i ragazzi appena arrivati, è ancora più vero quando ci sono gli operatori esterni alla scuola e gli insegnanti. In questi casi, infatti, la capacità di programmazione congiunta purtroppo diminuisce oggettivamente. Gli insegnanti, infatti, dovrebbero dedicare delle ore in più a queste programmazioni congiunte e sappiamo che il sovraccarico di lavoro che già c'è non lo rende facile. Per non creare questa confusione che dicevamo prima, è molto più semplice che gli operatori verifichino via via che cosa fanno i ragazzi con l'insegnante in modo da essere loro ad appoggiarsi di più sulla metodologia applicata in classe, piuttosto che viceversa.

Vorrei infine segnalare l'importanza di interventi ad hoc per aiutare i ragazzi stranieri da parte delle istituzioni locali, perché è importante che non sia solo la scuola a farsi carico di questo surplus di impegno e perché non è solo dalla scuola che i bambini ricevono gli input linguistici e di inclusione sociale, culturale, affettiva, emotiva, amicale. E' bene che dunque si prenda sulle istituzioni locali perché creino per i ragazzi stranieri la possibilità di partecipare a club sportivi, privati, ecc. perché, come dicevamo prima, tutto ciò va poi a favore di un inserimento positivo.

Per quanto riguarda la valutazione delle competenze linguistiche dobbiamo stare attenti ad un'altra cosa: spesso pensiamo che i ragazzi che all'inizio subito si lanciano, sono estroversi, parlano, si fanno capire e hanno una gestualità molto vivace, stiano imparando più velocemente, mentre, in realtà, sono quelli che più rischiano la fossilizzazione degli errori. Visto che si fanno capire lo stesso, infatti, e che l'obiettivo loro è quello comunicativo, rischiano davvero. In questo caso io sono favorevole ad usare molto l'auto-correzione: scrivere, per esempio, insieme un pezzo alla lavagna, poi ricopiarlo, correggerlo insieme e correggerlo l'un l'altro, fare delle produzioni collettive. Questo pone al centro dell'attenzione dei bambini che già sono in grado di farsi capire e che quindi possono esser convinti di saper già parlare

bene, che comunque devono lavorare sulla limatura dell'errore, per non trascinarselo nel tempo e in scuole di livello più alto dove non sarà certamente sufficiente la loro estroversione.

Ultima cosa è il rispetto della fase del silenzio: le strategie individuali di apprendimento di una lingua sono tante e anche questa fase va vista in questo senso. Non ci dobbiamo colpevolizzare perché per un certo periodo il nostro nuovo allievo non parla e non è detto che non capisca. Non dobbiamo nemmeno metterci in una situazione di ansia perché non comincia a parlare: più siamo ansiosi e più il ragazzo ritarderà l'uscita dalla fase del silenzio. Chi di voi ha avuto allievi di origine straniera conosce l'ansia che provoca il non sapere se il bambino ti capisce e il bambino che non reagisce. In questi casi però è molto frequente che quando scrivono, che quando fanno gli esercizi scritti siano precisissimi.

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione vi parlavo prima di "Parole non dette" (Edizioni Vannini) che serve appunto a rilevare logica, memoria, funzioni di base, per chi non conosce la lingua italiana e spesso viene valutato come se non avesse conoscenze, abilità, esperienze.

L'unica cosa che c'è in lingua, lingua 1 e lingua 2, in "Parole non dette" sono le icone che vengono usate per i comandi. Abbiamo trovato una certa utilità a utilizzare anche i comandi da soli, fuori dal libro, perché sono più o meno le cose che si fanno poi in qualunque tipo di esercizio, sono: ascolta, associa, calcola, più o meno i comandi che si usano sempre a scuola.

Bibliografia

- *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali.* AA.VV., Ed. Guerra, Perugia, 2003
- *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua,* Giacalone Ramat, Il Mulino, Bologna, 1986
- *Educazione interculturale,* F. Gobbo, Ed. Carrocci, Roma 2001
- *La scuola multiculturale,* M. Omodeo, Carrocci, Roma, 2002

Siti consigliati

- <http://venus.unive.it/aliasve/index.php>
- www.crocusproject.net

**La valutazione finale:
rilevazione delle competenze acquisite
negli scrutini e negli esami finali, studio di casi**

Elio Bettinelli

(Dirigente scolastico, consulente Centro Come Milano)²

Il sapere è dato e preordinato ed esiste al di fuori di soggetti che lo costruiscono e quindi esiste praticamente nella testa dell'insegnante e l'alunno non deve far altro che progressivamente entrare nella mente dell'insegnante e rispondere come l'insegnante si aspetta che risponda?

Oppure il sapere è costruttivo, è una costruzione?

La questione della valutazione ha a che fare esattamente con il tipo di sapere che si trasmette.

Il modello più utilizzato e più diffuso nella scuola del nostro paese e non solo nel nostro paese è il cosiddetto I.R.E.: interrogazione (Interview), risposta dell'allievo (Replay) e valutazione (Evaluation) dell'insegnante.

Qual è la capitale d'Italia? Roma. Bravo

Qual è la capitale di Francia? Bonn. Sbagliato, non hai studiato.

Questa è una cosa banalissima, però il meccanismo utilizzato nelle nostre scuole, diffusissimo, è esattamente domanda/interrogazione, risposta, valutazione.

La valutazione può essere espressa, non espressa - che talvolta è peggio perché vuol dire semplicemente non approvo proprio niente - può essere espressa in modo verbale, non verbale ecc. Però questo meccanismo costruisce un'immagine del sapere che esiste a prescindere dal tuo impegno, se non quello di ripetere, di studiare esecutivamente.

La valutazione espressa solo in questa maniera, solo attraverso procedimenti di questo genere trasmette un'immagine del sapere statico, esistente da qualche parte, che non si rinnova e si allarga e si arricchisce e magari anche cambia e acquista coloriture diverse a seconda dei soggetti che dialogano sul sapere.

Questo tipo di valutazione è un tipo di valutazione che quindi agisce sulla costruzione del sapere.

Allora dette queste cose, c'è il discorso della motivazione.

La valutazione incide sulle gerarchie di classe, incide e influenza la motivazione all'apprendimento e tanto più incide sulla motivazione ad apprendere quanto più siamo in presenza di alunni che sono a rischio di esclusione e di emarginazione, come possono essere molti ragazzi stranieri. Non solo loro, ma diciamo che molti bambini e ragazzi stranieri possono essere in una situazione di oggettivo maggior rischio di esclusione e di emarginazione dai percorsi scolastici stabiliti, di maggior emarginazione ed

² La trascrizione dell'intervento non è stata rivista dal relatore

esclusione sociale all'interno della classe. E questo per varie ragioni: magari perché il modo in cui vivono non è quello che noi vorremmo con le nostre intenzioni di accoglienza e di integrazione.

La valutazione incide su questi gruppi, bisogna dunque far attenzione perché la valutazione può costruire all'interno della classe delle gerarchie. Gruppi o individui possono venire considerati nella fascia bassa della gerarchia di classe: quelli che non ce la faranno mai, quelli che sono sempre indietro, la zavorra.

E questo elemento della valutazione, di come si valuta è un elemento da considerare con molta cautela, quando esprimiamo valutazioni soprattutto nelle situazioni di rischio, ripeto non solo con gli alunni stranieri, anche con quelli italiani.

Talvolta è molto meglio non esprimere valutazioni o esprimerle positive per tutta una fase di passaggio, contando sul fatto che iniezioni di fiducia permettano di non sentirsi del gruppo di coda. Perché il sentirsi del gruppo di coda diventa una specie di circolo vizioso: poca motivazione, scarso impegno e così via.

La valutazione ha a che fare con diversi aspetti.

Ha a che fare con i soggetti da valutare: un minimo di conoscenza dei soggetti alunni stranieri è necessario: sono ragazzi, sono bambini, come tutti i ragazzi, come tutti i bambini, ma hanno delle specificità, in quanto stranieri, soprattutto se appena arrivati.

Poi ci sono le funzioni della valutazione: quali sono le funzioni della valutazione? A cosa serve? Perché valutiamo?

Ha a che fare con criteri e parametri della valutazione (abbiamo già toccato questo problema).

Poi gli ambiti della valutazione, gli ambiti in cui noi docenti valutiamo, in cui esprimiamo la nostra valutazione riguardo agli esiti, ai prodotti e ai risultati dei soggetti.

Ha a che fare con la didattica: non esiste una valutazione che calzi perfettamente, che vada sempre bene per ogni tipo di didattica, la diversità della didattica comporta diversità della valutazione. Spesso gli insegnanti non sono consapevoli di questo. Il fatto è che non si può organizzare una materia in classe da un punto di vista didattico e poi ricorrere a strumenti valutativi che nulla hanno a che fare con la gestione proposta.

Anche per il discorso degli strumenti vale lo stesso detto per la didattica, cioè che di buone intenzioni è lastricata la via dell'inferno, nel senso che si possono avere delle belle idee e anche dei riferimenti teorici e di ricerca sulla valutazione e poi utilizzare strumenti che non sono corrispondenti a queste idee che noi abbiamo della valutazione. C'è un problema quindi di coerenza tra gli strumenti e le funzioni della valutazione e la didattica.

Avete visto che io ho evidenziato i legami fra la valutazione e questi punti, ma in realtà avrebbero

potuto essere numerosi altri aspetti, perché è chiaro che la didattica è collegata agli ambiti, è chiaro che i soggetti sono legati mille volte a tutti gli altri aspetti. Non ho evidenziato tutti i legami, ma l'idea è che siamo in un sistema. La valutazione di un sistema è un sottosistema, potremmo anche dire, dove tutte le parti sono fra di loro collegate. E la variazione di un punto comporta il cambio degli altri punti.

Comincio ad affrontare uno per uno questi punti, in maniera necessariamente cronologica, uno dopo l'altro cercando di enucleare i vari aspetti e formulando anche delle proposte.

Voi siete insegnanti di tre gradi scolastici, credo: fare un discorso generale su tre gradi scolastici è molto complesso. Cercherò di farlo generale, poi magari lasceremo il posto per le domande e vedremo di aggiustare il tiro.

Innanzitutto i soggetti.

Chi sono i soggetti?

Alcune piccole brevi indicazioni: quando noi abbiamo a che fare con alunni stranieri neo-arrivati dobbiamo avere la consapevolezza che non è possibile pensare a questi alunni come ad alunni che imparano una lingua straniera. È molto diverso andare in Germania a imparare il tedesco in un corso estivo, oppure stare in Italia e imparare il tedesco a un corso. E' una cosa molto diversa.

I percorsi di apprendimento di una lingua seconda - dell'Italiano, perché di questa si tratta - sono numerosi e diversi tanti quanti sono i ragazzi che arrivano nel nostro paese. Non è possibile dire "c'è un percorso con queste tappe e tutti gli apprendenti l'italiano qui da noi superano queste tappe più o meno negli stessi tempi, più o meno allo stesso ritmo, più o meno alla stessa velocità, più o meno con gli stessi esiti".

Questa cosa non è possibile, perché mentre questi ragazzi stanno a scuola, stanno anche fuori da scuola. Oltre alla fortuna di poter avere un insegnante che si occupi almeno per qualche ora dell'insegnamento dell'italiano lingua seconda a questi ragazzi, spesso c'è anche la fortuna che questi ragazzi sono inseriti in un contesto sociale per il quale apprendono l'italiano, come si dice, per acquisizione spontanea, naturale.

Insomma, se noi facciamo un corso di lingua straniera l'insegnante ci propone il suo percorso e di colpo abbiamo l'italiano. Può variare tra di noi a seconda dei metodi e dei corsi di questo genere, a seconda della sua predisposizione alla lingua, a seconda di quanto ci si impegna a casa a studiare, ma le tappe sono quelle, più o meno ci stiamo dentro. Qui no.

Qui invece i ragazzi possono essere inseriti socialmente in una maniera molto diversificata: chi se ne sta nella sua comunità non a contatto con gli italiani, chi invece ha contatto con gli italiani e quindi ha altre fonti di apprendimento.

Ma la diversità è data anche dalla lingua di partenza. Ci sono lingue più vicine all'italiano, pensate alle lingue neolatine, allo spagnolo in particolare che consente una rapida comprensione.

Vicine non solo, ma forse soprattutto, nella lingua dello studio, perché la lingua più formale tra l'italiano e lo spagnolo è assai più vicina che la lingua parlata. Leggendo un libro di storia, di letteratura in spagnolo, chi ha studiato latino alle superiori sicuramente riesce a capirne l'80, il 90%.

La lingua formale delle lingue neolatine è molto più vicina della lingua parlata.

Sentite un programma di varietà spagnolo alla televisione e vi sembra di non capire nulla perché la lingua parlata ha tutt'altra organizzazione.

Dunque, per quanto riguarda i ragazzi latino americani il fatto di avere un testo bilingue scritto a livello formale non necessariamente è una difficoltà, se sono scolarizzati già al loro paese. Può essere addirittura più comprensibile, tanto più che poi i termini specialistici delle varie discipline sono praticamente simili all'italiano.

Allora noi guardando i soggetti dobbiamo avere la consapevolezza che abbiamo a che fare con soggetti che hanno ritmi di apprendimento completamente diversi, situazioni di partenza, per vicinanza o lontananza dalla lingua, diverse; e anche situazioni qui diverse, per diversa socializzazione, diversa full immersion nella realtà sociale italiana: chi è più escluso, chi è più inserito, chi è meno inserito. Certo la scuola può agire: se si crea una socializzazione positiva all'interno della classe si favorisce anche una socialità esterna fra compagni della classe e quindi si può favorire una full immersion fra i giovani.

Gioca anche la scolarità pregressa. Chi ha una scolarità pregressa è in una posizione consistente, è in una posizione diversa tra chi ce l'ha poco consistente o piena di buchi. E comunque un livello fondamentale - e qui mi rivolgo soprattutto agli insegnanti di scuola elementare e scuola media - è il fatto che siano stati alfabetizzati nella loro lingua. L'alfabetizzazione piena in una lingua è importante a prescindere dalla lingua. È importante perché chi è alfabetizzato ha messo in atto processi cognitivi validi per tutte le lingue. L'apprendimento di una lingua scritta sottintende processi cognitivi simili (la simbolizzazione, la categorizzazione, ecc.), ci sono abilità manuali e spaziali (muovere la mano sul foglio, alto, basso, destra e sinistra), la manualità fine. Queste cose sono tutte cose importanti. La prima cosa da sapere quando arriva un ragazzino o un bambino alle elementari e alle medie è se è alfabetizzato. Troveremo poi un mediatore culturale che ci possa dire se è ben alfabetizzato nella sua lingua: questo è un già un elemento significativo. Chi è ben alfabetizzato nella sua lingua e magari sa già leggere un testo nella sua lingua, necessita solo di tempo per poter trasferire semplicemente queste abilità.

Saper leggere un testo vuol dire saperlo poi, se decodificato, riferire, riproporre. Non saprà farlo in italiano, ma accertarsi di questo fatto quanto meno vi dà una certa tranquillità.

Vi avrà già parlato la Omodeo di questi aspetti iniziali, ma questo è un elemento da non sottovalutare.

Andiamo avanti sui soggetti.

L'alunno straniero che arriva a scuola da noi può essere visto in maniera molto distratta.

Ci sono insegnanti che, enfatizzando la non conoscenza della lingua italiana, la non competenza linguistica in italiano, trascurano che questo ragazzo invece molto probabilmente ha delle competenze scolastiche nella sua lingua. Gli mancano le parole per esporle, ma competenze scolastiche con ogni probabilità le possiede. Allora il non riconoscere le competenze può essere un elemento di forte demotivazione.

Uno dei primi compiti di una scuola accogliente, uno dei primi passi del percorso valutativo, dovrebbe appunto essere quello di trovare tutti i modi possibili per fare emergere ed esplicitare le competenze possedute, anche quelle non strettamente scolastiche. La scuola riconosce solo le proprie competenze, non tutte quelle che servono per la vita.

La scuola deve trovare i modi per riconoscere le competenze possedute: i mediatori culturali, il far fare, modi di comunicazione non verbale per farli emergere (è più facile in ambito logico-matematico), farsi portare i testi (molti non portano nulla ma altri portano i libri dalla scuola precedente).

È molto importante sul piano valutativo perché trasmette il messaggio: “io so che tu sai e per un po’ di tempo non me lo puoi dire che lo sai. Però la migrazione non ha annullato la tua competenza, non ha annullato la tua identità”.

Pensate ai ragazzi che magari andavano bene a scuola nel loro paese e prendevano dei bei voti, ragazzi che, venendo qui, si trovano a non avere le parole per dirlo.

Potete forse intuire che sono molto intelligenti e molto svegli, ma, come voi sapete, la valutazione non si fa sull’intelligenza, si fa su delle cose, poi uno può essere sveglio e lazzarone.

Però riuscire ad affermare la competenza, farla emergere è un primo passo sulla strada della valutazione. Bisogna accordare fiducia. Lo devo dire proprio così. Diceva il vostro collega: “questo non sa parlare l’italiano, c’è un problema di giustizia...”. Bisogna dare fiducia. Occorre tempo perché emergano le competenze, perché ci si familiarizzi con l’ambiente e voi sapete che la valutazione può demotivare se è precoce, fatta su standard irraggiungibili al momento per il ragazzo, mentre può motivare se è una valutazione che si basa sulla fiducia che si accorda al ragazzo.

E poi questo comporta un adeguamento della didattica, ma lo vedremo successivamente.

Allora, per quanto riguarda i soggetti, bisogna dire che la difficoltà della valutazione degli alunni stranieri sta nel fatto che abbiamo a che fare con una pluralità numerosa tanto quanti sono i soggetti. Non ci sono percorsi uguali perché i fattori, le concause sono così numerose che necessariamente dobbiamo fare un discorso di personalizzazione: il contesto sociale, l’esser più o meno inseriti nel contesto sociale, la lingua di origine più o meno vicina/lontana all’italiano, il tipo di scolarità pregressa, le competenze possedute, il fatto che il ragazzo viva la sua venuta qui come una cosa positiva o negativa. Nell’adolescenza può esser anche vissuta come cosa negativa e di rifiuto: arriva qui e si ricongiunge con i suoi genitori che non vede da anni. Non sono i suoi genitori, i genitori per lui magari erano i nonni e gli zii che si trovano al sud. Quella che è una cosa bella formalmente come il

ricongiungimento familiare è di fatto un invito a ricostruire una relazione con dei quasi estranei [...]. Non si può non tener conto di tutti questi aspetti.

I soggetti hanno questa caratteristica di pluralità estrema per cui qualsiasi risposta facile sulla valutazione non è possibile: io non posso darvi risposte facili, non può esserci lo strumento adatto per tutti.

Passiamo al secondo punto: funzioni.

Per illustrare questo aspetto vi parlerò di cose che voi conoscete, ma vediamo di declinarle sugli alunni stranieri.

La valutazione è formativa, è in itinere, è durante tutto il percorso, è diagnostica, nel senso che cerca di capire a che punto sei per darti strumenti, per dare agli insegnanti e agli alunni strumenti per orientare i passi successivi. Quindi è orientativa, per l'alunno e per l'insegnante. Dico per l'alunno perché l'auto-valutazione, il sapere a che punto mi trovo, è un elemento fondamentale per poter procedere ed essere consapevole dei passi successivi. Attenzione: i ragazzi stranieri, per certi aspetti, possono essere più sensibili di quelli italiani a questo aspetto auto-valutativo: avendo direttamente a che fare con la lingua italiana da apprendere, è molto più vicino al loro modo di pensare il riuscire a capire se sono in grado, adesso, di rapportarsi, per esempio, a tutte le situazioni. Quindi è una cosa vissuta più direttamente dai ragazzi stranieri questo aspetto auto-valutativo, auto-formativo. Poi dirò qualcosa su questo.

Però la valutazione è anche sommativa, è conclusiva; al termine di una fase significativa, è la base per una decisione per un successivo percorso: se supera l'esame di terza media, può andare alle scuole superiori, altrimenti no. E qui abbiamo già dei problemi.

La valutazione certificativa, esprime formalmente e ufficialmente gli esiti conseguiti.

E come possiamo esprimere formalmente e ufficialmente gli esiti conseguiti dal bambino straniero che è arrivato a dicembre, quando alla fine di gennaio bisogna compilare la pagella o un documento di valutazione? Poi vediamo cosa hanno fatto alcune scuole. Potete consultare il mio articolo pubblicato sul sito del Centro Come di Milano (www.centrocome.it), soprattutto sugli aspetti certificativi che angosciano i colleghi docenti e i dirigenti scolastici.

Voi capite che queste funzioni della valutazione sono molto importanti.

Per gli alunni stranieri la valutazione formativa è assolutamente importante. Noi dobbiamo cercare di mettere in campo strumenti per diagnosticare il punto in cui si trovano in diversi ambiti.

Per quanto riguarda la valutazione sommativa e certificativa vi dico rapidamente che ci sono scuole che hanno adottato alcuni metodi. La domanda è: "Come faccio se il ragazzo arriva a dicembre a esprimere alla fine di gennaio una valutazione sul documento di valutazione?"

Per quanto riguarda la valutazione certificativa alcune scuole al termine del primo quadrimestre si permettono per alcune discipline di scrivere: "valutazione non esprimibile in quanto nella prima fase di alfabetizzazione in lingua italiana".

Per quanto riguarda invece la lingua italiana, scrivono: “la valutazione si riferisce al percorso personalizzato dell’alunno”.

Queste sono formule più o meno utilizzate con cautela.

La valutazione al termine del primo quadrimestre va espressa il più possibile in tutte le materie. Se mai bisogna individuare all’interno di ogni disciplina anche un minimo settore sul quale si possa esprimere una valutazione.

Prendiamo ad esempio la scuola media: per l’educazione tecnica, c’è una parte piuttosto operativa, se c’è per le scienze un approccio attivo, sperimentale, se c’è un approccio attivo per la geografia, con l’uso delle cartine e così via, è possibile vedere anche le competenze dei bambini e dei ragazzini stranieri.

In quel caso la valutazione certificativa si esprime relativamente a un percorso personalizzato, oppure si può stabilire che la valutazione sarà sulla parte operativa della materia. [...]

Nella valutazione certificativa gli darete buono, distinto o ottimo a seconda se il percorso, ad esempio di italiano, è un percorso che, rispetto al suo percorso individualizzato, lo vede in una situazione decente.

Ho già avuto una risposta a quali sono gli standard: sono standard o sono criteri personalizzati?

La scelta è chiaramente per un percorso personalizzato. Poi vedremo su che basi si fonda questa scelta.

Diverso il problema del secondo quadrimestre, perché la valutazione del secondo quadrimestre implica che la decisione è sul passaggio o no all’anno successivo.

A mio parere non è possibile non esprimere valutazione su qualche disciplina: occorre poterle esprimere. E’ sufficiente esprimere una valutazione sulla base del percorso individuale, ma una forma valutativa va espressa, perché altrimenti non ci sono le basi per la decisione al passaggio alla classe successiva. Questo è il vincolo di legge.

Tralascio per il momento la valutazione all’esame di terza media, perché la questione non è più solo sommativa e certificativa ma riguarda anche gli strumenti e l’affronterei successivamente.

Quello che occorre per esprimere la valutazione è un documento del Collegio dei Docenti che formuli i criteri (personalizzazione del percorso, necessità di esprimere una valutazione almeno sulle parti attive delle discipline, l’uso di formule quando non si riesce a esprimere la valutazione, ecc.). Nella scuola dell’obbligo scolastico, in realtà, anche un documento di valutazione ministeriale che ci viene dato, in senso strettamente giuridico, non è obbligatorio in quella formula. In senso strettamente giuridico, la scuola potrebbe fare un suo documento purché sia espressa una valutazione sugli ambiti disciplinari, ecc. Quindi il fatto che ci possano essere anche formule diverse è ammissibile.

Abbiamo individuato le funzioni della valutazione e vediamo ora criteri e parametri della valutazione.

Il problema è: valuto per standard, per quanto minimi e per quanto essenziali, o valuto per percorsi personalizzati?

Se valuto per percorsi personalizzati commetto un'ingiustizia verso i ragazzi italiani? La risposta è che fare parti uguali tra diversi è la più grande delle ingiustizie.

Certo non c'è solo un problema di giustizia; l'obiezione è: "siamo una scuola, spesso pubblica, che ha delle normative, che ha dei criteri a cui attenersi..."

Non c'è solo un problema di giustizia, c'è anche un problema di essenzialità.

Per esempio, sono convinto che non possiamo far uscire dalla terza media persone che non sanno quale sia la forma istituzionale del nostro paese, o che non sanno niente almeno della storia dell'Unità d'Italia.

Sono di questa idea: ci sono anche dei livelli minimi essenziali di contenuti. Non si può nemmeno dare la licenza media saltando sulle attività e sulle competenze a persone che non riescono a usare la lingua italiana per le necessità di tutti i giorni.

C'è un problema quindi di essenzialità, non solo di contenuti ma delle abilità e delle competenze.

Allora come ci possiamo comportare? Per affrontare questo problema degli standard o degli obiettivi personalizzati mi avvalgo di questo schema (presentato su lucidi).

Le parole in rosso sono prese dalla normativa vigente: si valuta il raggiungimento o meno di obiettivi standard, oppure gli obiettivi personalizzati nel caso degli allievi stranieri.

Questa valutazione basata su obiettivi personalizzati e quindi su percorsi personalizzati – non certo per tutta la vita, non certo per tutto il percorso scolastico, altrimenti creeremmo dei ghetti all'interno della scuola – si basa sul decreto attuativo del testo unico dell'immigrazione previsto dalla legge Turco.

La legge Turco, che è stata la prima legge sistematica sull'immigrazione in Italia, demandava al governo il compito di emanare il testo unico della presenza straniera in Italia: cosa dovevano fare per avere accesso ai diritti e ai doveri, ecc. ecc.. Questo testo unico demandava a un decreto legislativo, a un regolamento d'attuazione, delle specificazioni sui singoli aspetti.

Dunque in questo regolamento - mi sembra fosse il decreto 394 del 31 agosto 1999, all'articolo preciso che riguarda l'istruzione scolastica - si dice che per gli alunni stranieri il Collegio Docenti definisce il necessario adattamento dei programmi e per facilitare l'apprendimento dell'italiano adotta specifici interventi: percorsi individualizzati, gruppi di alunni, corsi intensivi ecc. ecc..

Adattamento dei programmi quindi. È una affermazione della legge e lo fa esattamente per la scuola superiore (allora non obbligatoria, oggi è un diritto/dovere) e scuola dell'obbligo: il Collegio Docenti definisce il necessario adattamento dei programmi e in particolare per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana, gli strumenti, i dispositivi, ecc. ecc..

Che cosa significa adattamento dei programmi?

Nel nuovo cambiamento che sta avvenendo nella scuola, in seguito alla legge delega del nostro ministro Moratti, di cui voi sapete è investita solo la scuola primaria, ex-elementare, si parla di piani di studio personalizzati per tutti gli alunni, non per gli alunni stranieri perché i bambini stranieri nella nuova

riforma non esistono, non si citano mai. Si cita solo la diversità, peraltro si fa un bel discorso sulla diversità, anche se di poche righe; ma straniero, intercultura, immigrato, multiculturalità, sono parole che io non ho trovato. Ho pensato che siano diventati dei tabù.

Tuttavia si parla di piani di studio personalizzati: cosa vuol dire? Ci sono degli obiettivi specifici indicati dal ministero, ogni scuola deve costruire i suoi obiettivi formativi, ma questi obiettivi formativi non sono generici. All'interno delle classi è compito poi dell'insegnante costruire dei piani di studio personalizzati (poi nelle specifiche che hanno fatto si dice che questi piani di studio possono essere individualizzati o di gruppo...)

La scelta fra obiettivi standard uguali per tutti e percorsi personalizzati mi sembra che vada in quest'ultima direzione sulla base quantomeno di questi due riferimenti normativi tuttora vigenti.

Infatti l'adattamento dei programmi, per tutta la scuola indicato dal regolamento attuativo del testo unico sull'immigrazione, è ancora vigente. La Legge Bossi-Fini non ha eliminato la Legge Turco, ma ne ha modificato solamente la parte relativa al lavoro degli stranieri in Italia. [...]. La legge Bossi-Fini è legata al lavoro e fa sì che anche la famiglia, se viene perso il lavoro, possa venire espulsa. Certo voi potete immaginare cosa voglia dire per un ragazzo iscritto a scuola pensare che se la famiglia perde il lavoro dovrà andarsene: a livello della motivazione e all'inserimento può essere un po' problematico qualcosa del genere, ma tuttavia esula dal nostro discorso. Lo dico solamente perché col tempo assisteremo a qualcosa del genere.

Tuttavia vedete che sugli obiettivi personalizzati abbiamo due basi normative.

Il problema è che nel regolamento dove si parla di adattamento dei programmi si dovrebbe dire che le scuole devono adattare anche la valutazione, perché se adatto i programmi devo adattare anche la valutazione, almeno i suoi obiettivi.

Questo passo esplicitamente non viene fatto, lasciando le scuole a dover decidere che cosa farne della valutazione.

Perché se fosse stato fatto ci sarebbero stati degli orientamenti dal ministero e forse voi non sareste qui oggi. Ma questo passo non è avvenuto ed è la ragione per cui noi stiamo parlando della valutazione. Ripeto: come dirigente di scuola quando uno sente adattamento dei programmi dovrebbe pensare che sarà necessario adattare anche la valutazione.

Ma poi cosa significa adattamento dei programmi? Vuol dire riduzione?

La prima risposta, la più semplice, è che se non sanno l'italiano, non averlo in programma li aiuta. Ma poi arrivano in terza media e lì c'è un grave problema. Qual è l'essenzialità?

E allora andiamo a parlare dell'adattamento dei programmi.

Qui usciamo dall'ambito normativo e riprendiamo un po' le mie proposte, non solo sulla base della mia esperienza ma da ciò che vedo succedere nelle scuole.

ADATTAMENTO DEI PROGRAMMI

Alcuni punti per orientarsi

1. Italiano come lingua seconda

Imparare a usare l'italiano per vivere e agire nei diversi contesti (compreso quello scolastico) diviene un obiettivo esplicito dell'insegnamento a scuola.

2. Tempi, attività didattiche e discipline

Per la loro gestione occorre riferirsi ai criteri di

- comprensibilità e "portabilità"*
- generatività*
- gradualità*
- economicità*

3. Essenzialità nelle discipline

- La chiarezza riguardo ai nuclei concettuali, ai contenuti e alle competenze cognitive proprie di ogni ambito disciplinare consente la necessaria selezione di quelli considerati essenziali*
- Attenzione agli esponenti linguistici che da un lato esprimono contenuti, nuclei concettuali e competenze cognitive essenziali, dall'altro aiutano a studiare e ad apprenderli*

Adattamento dei programmi: alcuni punti per orientarsi.

1. Innanzitutto bisogna considerare la rilevanza che in un percorso di un alunno straniero assume l'insegnamento della lingua italiana. Non si può considerarla semplicemente una materia al pari delle altre. Non solo: non si può considerarla neppure semplicemente "letteratura italiana", ma "apprendimento e acquisizione della lingua italiana".

E' il discorso che vi ho già accennato nella mia parte introduttiva: imparare cioè a usare l'italiano per vivere e agire nei diversi contesti, compreso ovviamente quello scolastico nelle diverse materie e discipline, diviene l'obiettivo principe della scuola.

Ora vi mostrerò alcuni strumenti che alcune scuole usano per valutare il percorso di apprendimento dell'italiano. Per italiano intendo non solo banalmente la comunicazione legata alla sopravvivenza, ma nell'appropriazione formale, la lingua parlata per far fronte a una molteplicità di necessità su diversi registri. Parliamo di linguaggio formale e informale, di italiano regionale e italiano standard, ecc.

Quindi l'attenzione a questo aspetto è il primo elemento quando si parla di adattamento di programmi. Si adatta il programma di letteratura italiana, di lingua italiana in questo senso, soprattutto nelle prime fasi.

2. Tempi, attività didattiche e discipline.

È chiaro che i tempi di apprendimento di un bambino straniero nel primo periodo saranno diversi rispetto a quelli della media della classe. E anche sull'organizzazione delle discipline e sulla partecipazione alle attività delle diverse discipline si può agire in termini di adattamento dei programmi.

Vi faccio degli esempi concreti. Io ritengo che in una prima fase di inserimento di un alunno straniero appena arrivato ci siano delle discipline che sono assolutamente fuori dalla portata della comprensione del ragazzo. La storia, ad esempio [...]

Se l'alunno dovrà per forza saltare qualche ora perché la scuola ha deciso di sostenere l'alunno nel suo apprendimento dell'italiano attraverso insegnanti facilitatori, o il tutoring, o qualche risorsa professionale - ci sono tante formule valide - si potrà decidere di fargli saltare alcune discipline. E questa scelta sarà indicata nel suo piano personalizzato: per tre mesi l'alunno non farà storia perché farà un'attività di italiano lingua seconda. Facendo storia, infatti, nonostante la buona volontà dell'insegnante, rischia di essere completamente tagliato fuori e di non acquisire apprendimenti generativi, cioè che possano favorire altri apprendimenti. Concetti e parole di storia buttate lì in una prima fase dell'inserimento, infatti, restano lì, non sono di per sé generativi di altre acquisizioni.

Bisogna non generalizzare però, dobbiamo tenere conto che i soggetti sono molto diversi e ci possono essere ragazzi, vuoi perché la lingua è vicina all'italiano, vuoi perché particolarmente motivati o intelligenti, che apprendono rapidamente. Quindi il problema della diversità dei soggetti deve averlo molto presente. I piani personalizzati devono essere davvero individuali, non per la "massa" degli stranieri.

Quindi per un certo periodo non va a frequentare certe attività didattiche perché deve fare altro.

Ma a che cosa riferirsi? Occorre riferirsi ai criteri di comprensibilità e portabilità.

Ci sono conoscenze, concetti e parole che sono comprensibili e portabili che vuol dire che diventano elemento di [...] e altri no. Faccio un esempio banalissimo tanto per intenderci.

Voi avete avuto una formazione su come si apprende l'italiano? Sulle fasi interlinguistiche?

C'è una fase in cui l'apprendente la lingua italiana, si esprime secondo una fase intermedia, Sostanzialmente si parla di fasi interlinguistiche, fasi che attraversano gli apprendenti stranieri anche quando apprendono in maniera spontanea, non in un percorso secolarizzato e formalizzato.

Sono fasi che si superano per arrivare all'obiettivo, in questo caso l'italiano, e hanno delle caratteristiche precise. La fase interlinguistica iniziale è quella in cui l'apprendente l'italiano può semplicemente utilizzare come forma verbale una forma verbale sovraestesa per ogni occasione: "io vai casa", "Maria vai casa", "Giovanni e Giorgio vai casa". Solo l'estensione permane in questo "vai", vuoi perché lo si usa molto nelle consegne: vai, dai, fai, ecc.

In questa fase, secondo alcune ricerche-azioni, non è portabile un inserimento del passato prossimo, perché prima di arrivare al passato prossimo l'apprendente straniero di solito passa attraverso altre fasi. Incomincia a dire "io ieri vai casa", "io domani vai casa", "io alle cinque vai casa". Cioè lessicalizzano la temporalità.

Lo facciamo anche noi: per esempio, nel futuro, molti di noi lessicalizzano il futuro: "quest'estate vado in vacanza a...", lessicalizziamo la temporalità.

Quando, dicono queste ricerche, è utile insegnare il passato prossimo? Proprio quando l'apprendente spontaneamente produce e formula frasi di questo genere: "mamma andata mercato", produce cioè il participio passato, che non ha proprio il valore di participio passato, ha valore di una azione conclusa. In questa fase, volendo, l'introduzione del passato prossimo diventa portabile perché l'apprendente ha cominciato a distinguere che c'è una forma per l'azione conclusa e una forma per l'azione in corso. Non è una forma linguistica, se ci pensate, è concettuale e cognitiva. Solo in seguito può diventare linguistica, esprimersi attraverso atti linguistici. Ci sono lingue infatti che non usano queste forme linguistiche: il cinese lessicalizza, usa la stessa forma verbale per passato, presente, futuro, per tutti i modi, ma mette dei segni per indicare il passato, per indicare l'ipotesi, per indicare l'incertezza, per indicare in altre parole i segni linguistici.

Dunque cosa vuol dire portabilità? Anche nelle discipline ci sono concetti portabili se ce ne sono stati altri prima, e quindi nell'adattamento dei programmi bisognerà fare riferimento a questi concetti di comprensibilità e portabilità.

Generatività: un apprendimento deve poter cioè generare degli altri apprendimenti. Bisogna pensare che è inutile insegnare cose che non sono generative di altri apprendimenti.

Gradualità, ovviamente, ed economicità. Economicità vuol dire attività, conoscenze, contenuti e concetti che possono essere utilizzati anche nella quotidianità, nello studio di tutti i giorni, magari, per quanto riguarda l'italiano, nel linguaggio da utilizzare in classe. Facciamo un esempio per quanto riguarda l'italiano: è importante per i ragazzini conoscere il nome italiano di tutti i giochi perché viene utilizzato nella conversazione con i compagni e il fatto che un ragazzo capisca l'economicità di quel che gli si insegna può motivarlo. Voi sapete che uno dei motivi della demotivazione è che spesso i ragazzi non riescono a capire che senso abbia ciò che viene insegnato, a che cosa gli serve. Anche nell'apprendere una lingua c'è la questione dell'economicità.

Guardate che non è facile gestire una programmazione personalizzata che tenga conto di questi problemi, però tuttavia non è neanche necessario fare un percorso "con il bilancino": si valuta un po' a buonsenso. Tuttavia, magari quando ci viene in mente qualcosa, riuscire ad applicare questi criteri per verificare se ne vale la pena o no, può essere utile. Perché se no la valutazione su che cosa la fate, se non avete adattato i programmi su questi criteri?

Essenzialità delle discipline: la chiarezza riguardo ai nuclei concettuali, i contenuti e le competenze cognitive proprie di ogni ambito disciplinare che consente la selezione di quelli considerati essenziali. Per un ragazzino di seconda media o all'inizio della terza media cos'è essenziale che sappia e che sappia fare per superare la terza media, in storia, in geografia, trasversalmente, e così via?

Magari abbiamo visto con il mediatore culturale che sa leggere e scrivere bene nella sua lingua, che capisce bene i testi. Ha una base significativa e l'insegnante si tranquillizza e può chiedersi: "adesso in italiano cosa deve sapere e saper fare"? Dovete selezionare.

L'essenzialità presuppone una selezione: contenuti, concetti, abilità, competenze. La selezione non la si può fare se non abbiamo chiarezza dell'impianto epistemologico delle discipline.

Dobbiamo sapere qual è la rete dei concetti e dei contenuti di una disciplina per poter dire questi vanno messi nel piano personalizzato, questi possono essere lasciati.

Evidentemente c'è sempre un margine arbitrario, soprattutto sui contenuti, per cui io dico che il Risorgimento bisogna farlo, la forma dello Stato italiano bisogna farla, le organizzazioni statuali, ecc. non si può uscire dalla terza media senza saperli.

Un margine arbitrario, ma non del tutto, perché è comunque il Collegio Docenti che definisce l'adattamento, che definisce anche queste cose. Io vi dico gli argomenti che non tralascerei per un motivo molto semplice: l'Italia è un paese che ha assunto la sua forma attuale dal XIX secolo in poi attraverso un percorso che ha visto, come dice anche il nostro Presidente della Repubblica, due pilastri che sono l'Unità d'Italia e poi la lotta di liberazione che ha portato alla Repubblica. Questi sono i passaggi, d'accordo o non d'accordo sono dei passaggi contenutistici.

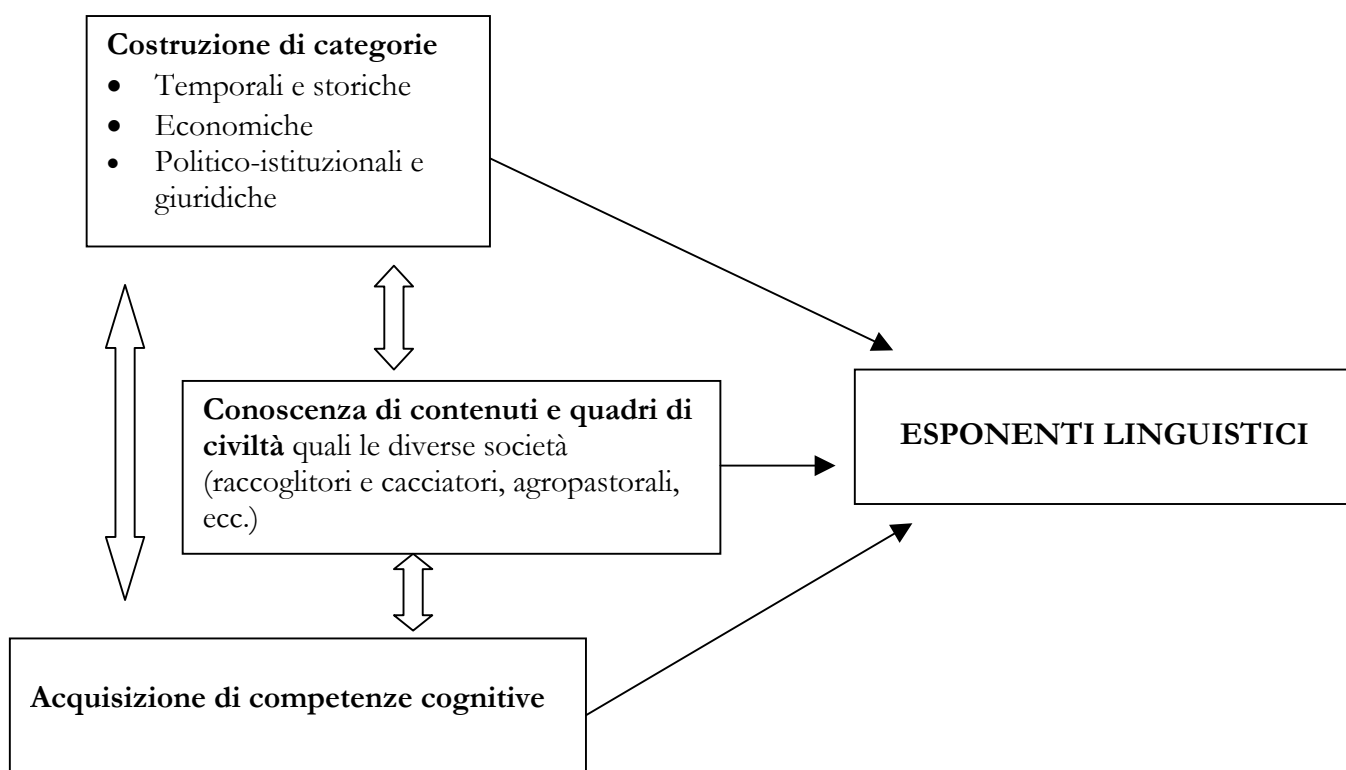
Comunque è il Collegio Docenti che definisce; io ho fatto solo degli esempi dei contenuti.

Attenzione agli esponenti linguistici e questo è importante.

Gli esponenti linguistici sono il modo linguistico per il quale noi esprimiamo concetti e contenuti. Questi esponenti linguistici però sono importanti perché ci permettono poi anche di imparare altri concetti. Gli esponenti linguistici in storia ad es. sono “monarchia”, “monarchia assoluta”, “repubblica”, “evento”, “avvenimento”, “successione”, “ordine cronologico”, “avanti Cristo” e “dopo Cristo”. Gli esponenti linguistici sono queste espressioni che aprono porte. Non sapendo “Avanti Cristo” e “Dopo Cristo” non si riesce a collocare nel tempo, è una delle prime cose da fare. Quindi individuare gli esponenti linguistici.

Tanto per fare un esempio per l'appunto vi mostro questo:

STORIA: obiettivi formativi



Allora valutare significa ovviamente adattare i programmi, adattare i programmi significa avere chiarezza di quella che è la rete concettuale, delle abilità e dei contenuti, sapere quali sono gli esponenti linguistici che realizzano linguisticamente questi concetti, avere una consapevolezza che si possono realizzare in molte forme diverse questi concetti, perché gli esponenti linguistici per lo stesso concetto possono essere di parte. Quando noi chiediamo qualcosa a qualcuno “per favore, mi dia questo?” oppure “per piacere, mi dia questo” oppure “sarebbe così gentile da darmi questo?” abbiamo varie forme linguistiche per realizzare più o meno la stessa comunicazione. E’ così pure nelle discipline. Anche lì si tratterà di selezionare quegli esponenti linguistici che ritenete più generativi, più utili, più economici. Ad esempio l’esponente linguistico “avvenimento” che ha a che fare con un concetto è fondamentale: magari potete omettere “evento”, che è già un po’ più colto, ma “avvenimento” non si

può proprio. Se uno vuol fare storia “avvenimento” è un concetto fondamentale perché la storia è piena di avvenimenti.

Tornando all'esempio della storia, gli obiettivi formativi della storia consistono in tre gruppi:

1) la costruzione di categorie temporali e storiche (avanti Cristo, dopo Cristo, l'idea di periodo, l'idea di successione, l'idea di avvenimento; poi, volendo essere più specifici, l'antichità, il medioevo, la preistoria, l'epoca moderna e contemporanea), economiche (società agricole, cacciatori/raccoglitori, industriali con tutti gli annessi e connessi), politico/istituzionali (repubblica, monarchia, parlamento, dittatura, sistema amministrativo, sistema politico e giuridico).

2) tra gli obiettivi formativi della storia bisogna anche avere la conoscenza di contenuti e di quadri di civiltà quali le diverse società, quadri di civiltà, di riferimento, per poter collocare.

3) E infine l'acquisizione di competenze cognitive che sono la capacità di categorizzare, di collegare ragioni, eventi ad altri attraverso un rapporto di consequenzialità, di causalità per quanto non in maniera deterministica.

Allora, se l'insegnante non ha il quadro di una disciplina e quali sono gli obiettivi formativi di ogni disciplina non riesce neanche a selezionare all'interno di questi.

Io penso che, per esempio, per quanto riguarda la terza media, sia importante, oltre dal punto di vista dei contenuti, dal punto di vista dei concetti che emerge l'idea di società industriale, dei settori economici. Queste cose un minimo possono essere affrontate. Le modalità ci sono: voi forse avete fatto dei corsi per l'esemplificazione dell'Italiano lingua dello studio e cose di questo genere. Le modalità ci sono per passare anche in maniera molto semplice questi concetti.

La valutazione la facciamo poi su questa essenzializzazione dei programmi, su questa personalizzazione dei programmi.

Badate, non è un lavoro che si deve fare per ognuno degli studenti. Una volta che un gruppo di insegnanti ha preso l'abitudine di avere chiara qual è la rete concettuale e le componenti di una determinata disciplina e ha individuato l'essenziale, questo vale per tutti, non è che si deve fare ogni volta.

Il tutto ha a che fare, come abbiamo detto prima, con gli esponenti linguistici che esprimono da un lato questi diversi obiettivi formativi e dall'altro facilitano l'apprendimento. Nel momento in cui io sono in possesso della parola “monarchia”, sarà di più facile comprensione la parola “monarchia assoluta”. “Repubblica”: nel momento in cui sono in possesso del concetto di “repubblica”, “repubblica parlamentare” o “presidenziale” saranno assai di più facile comprensione. Quindi gli esponenti linguistici esprimono e facilitano l'apprendimento.

Non basta quindi individuare i contenuti essenziali, i concetti essenziali, ma proprio anche le parole, gli esponenti linguistici, le costruzioni essenziali (gli esponenti potrebbero essere anche più di una parola).

Facevo l'esempio di "eventi", "avvenimenti", "accadimenti": possiamo scartare "accadimento", possiamo scartare "evento", ma "avvenimento" io credo che si debba assolutamente mettere.

Un domani, non capendo la parola "evento" andrà a leggere sul dizionario e vedrà "evento: avvenimento ...".

Ci resta da affrontare didattica e strumenti in relazione alla valutazione.

Abbiamo già detto prima che la valutazione, o meglio, esprimere la valutazione nell'ambito della classe, influisce sia sulla costruzione del sapere, sia sulla costruzione delle gerarchie sociali all'interno della classe. Quindi non mi soffermo su quello.

Invece vorrei un po' soffermarmi sul fatto che la didattica in classe ha delle qualità diverse a seconda della struttura degli scopi e delle ricompense che in una classe vengono adottate dall'insegnante, che è la persona che può fare questo.

Che cosa significa struttura degli scopi e delle ricompense? Questa struttura regola le interazioni che avvengono tra alunni e insegnanti a proposito dei compiti, del modo di eseguirli, delle ricompense che i ragazzi ottengono sulla base dell'esecuzione dei compiti. Quindi è una struttura che i ricercatori individuano e che condiziona la valutazione e influisce sulla valutazione.

Vediamo come.

Vengono individuati tre tipi di struttura: una struttura competitiva, una struttura individuale e una struttura cooperativa o collaborativa.

La struttura competitiva si caratterizza per il fatto che gli obiettivi da conseguire, quindi i compiti da realizzare e i modi di eseguirli sono definiti esclusivamente dall'insegnante. La modalità adottata è una modalità individuale di esecuzione dei compiti, cioè ognuno fa il compito per sé.

Questi compiti e questi obiettivi ad essi legati sono definiti dall'insegnante che non li contratta e non li negozia in nessuna maniera con gli alunni. Non sono obiettivi definiti congiuntamente. "Devi studiare la pagina tal dei tali", "devi fare questa cosa" e individualmente si eseguono i compiti.

Dal punto di vista valutativo, la valutazione viene espressa nella struttura competitiva sulla base del confronto con i risultati degli altri, cioè c'è un confronto sociale delle risposte individuali. "Tu sei più bravo di questo", "sei meno bravo di quell'altro". Nella struttura competitiva ciò che è importante è collocarsi in una scala: chi sta sopra e chi sta sotto. Il più bravo della classe, o il più secchione, ecc.

Ora, nella scuola di oggi non è così chiara questa cosa anche se c'è; ma sicuramente voi pensate a com'era strutturata, almeno per chi ha la mia età, la nostra classe, specialmente alle superiori. Era estremamente competitiva: compiti individuali assegnati dall'insegnante, modalità individuale e valutazione basata sul confronto sociale dei risultati dei singoli.

La struttura individuale: anche qui i compiti sono definiti dall'insegnante, tuttavia può esserci una contrattazione con i singoli. Anche qui l'esecuzione del compito è a livello individuale, ma la valutazione è sulla base della padronanza di abilità: ognuno deve fare del suo meglio. Non c'è un

confronto sociale con i risultati degli altri, ma c'è un confronto con se stessi: ognuno deve fare del suo meglio.

Nella struttura cooperativa gli obiettivi del lavoro e i risultati vengono definiti cooperativamente insieme fra gli insegnanti e gli alunni. Si fanno dei lavori o di ricerca o di esperimenti, di esperienze dell'ambito scientifico, ecc. in gruppi di alunni, con i quali l'insegnante concorda inizialmente gli obiettivi. Nelle prime fasi dovrà metterci molto del suo, ma cercando di far assumere ai ragazzi gli obiettivi come se fossero i loro, e man mano invece incrementando questa assunzione da parte dei gruppi degli alunni degli obiettivi da raggiungere. L'insegnante negozia gli obiettivi con gruppi di alunni e gli obiettivi vengono raggiunti attraverso il lavoro di gruppo.

Al loro interno i gruppi naturalmente possono regolarsi e organizzarsi: c'è chi organizza le attività, chi tiene la memoria, chi anima, chi fa altre cose... ci sono molti studi su come è possibile organizzare il cooperative learning. Se qualcuno di voi ha delle curiosità può andare sul sito www.scintille.it: ci sono molte idee, anche per quel che riguarda le prime fasi dell'accoglienza e ci sono anche molti contatti italiani e stranieri.

In questa struttura cooperativa c'è un lavoro di gruppo e la ricompensa, la valutazione è sulla base del grado di raggiungimento degli obiettivi del gruppo piuttosto che sul confronto con i risultati degli altri gruppi.

Il gruppo stabilisce degli obiettivi, per esempio, per tornare alla storia, approfondire la conoscenza degli avvenimenti del Risorgimento nell'area bolognese: "sappiamo che c'è stato il Risorgimento, ma cosa è successo a Bologna dal 1859 al 1861?". Magari questo non è un obiettivo particolarmente motivante per gli alunni, per me lo sarebbe...

Allora un gruppo può approfondire questo tema, un gruppo un'altra cosa e si possono raggiungere gli obiettivi e l'obiettivo viene chiaramente deliberato.

La valutazione avviene soltanto se si è raggiunto o meno l'obiettivo. Nella valutazione in questo caso gioca un ruolo l'insegnante, ma anche gli alunni che avendo definito gli obiettivi insieme agli insegnanti possono anche individuare se l'hanno più o meno raggiunto, ecc.

Allora queste tre diverse modalità riorganizzano la didattica in classe.

La riorganizzazione della didattica in classe è difficoltosa e complessa, non si fa da un giorno all'altro. L'apprendimento cooperativo non si improvvisa: bisogna individuare delle attività che veramente favoriscano gli apprendimenti e in generale sono attività che prevedono di affrontare situazioni realmente problematiche, non esecutive. Se voi date come compito ad una IV elementare quello di eseguire in gruppo delle divisioni, i ragazzi capiranno subito che nel gruppo c'è qualcuno che le sa fare meglio e quindi cadrà la ragione di lavorare in gruppo. Ci sono attività per cui bisogna adottare la struttura individuale: fai del tuo meglio.

Ci sono altre attività invece in cui la struttura cooperativa può essere assai più utile perché mette in relazione gruppi, persone che trovano tutte quel lavoro problematico, anche se magari a diversi livelli. Ci sarà chi l'affronterà in una determinata maniera, andando a rovistare nei libri, ci sarà chi invece sentirà qualcun altro, ci sarà chi sarà capace di illustrare quello che hanno deciso di scrivere, ci sarà chi invece terrà le fila del discorso dicendo ogni tanto: “guardate che stiamo uscendo dal seminato”.

Mentre in una struttura competitiva i bambini e i ragazzi delle minoranze sono a grande rischio, perché per situazioni oggettive possono trovarsi nella fascia bassa della gerarchia e lì la motivazione è a superare gli altri, perché la motivazione nella struttura competitiva è di far meglio degli altri, rischiano di entrare in un circolo vizioso. La struttura competitiva è una struttura disastrosa per chi ha problemi di motivazione, per chi ha delle competenze fragili o non le sa esprimere bene nella lingua.

Un po' meglio la struttura individuale, ma è un po' troppo separata.

La struttura cooperativa sembrerebbe la situazione migliore.

A questo riguardo c'è un libro che uscito anche in italiano di Elisabeth Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, edizioni Erikson, 1999. Lei, diversamente da altri che hanno parlato del cooperative learning, ha fatto delle ricerche e delle esperienze direttamente in classi multiculturali, quindi nel libro c'è tutta una parte sulle classi dove sono presenti ragazzi di diversa provenienza.

Per tornare alla valutazione, la struttura degli scopi, degli obiettivi di lavoro e delle ricompense della valutazione presenti in una classe influisce notevolmente sulla valutazione.

Quindi la struttura competitiva è disastrosa per chi è a rischio di motivazione con bassa competenza e così via, un po' meglio nella struttura individuale, integrata nei forti momenti di struttura cooperativa.

Passiamo agli strumenti.

Volendo fare un discorso solo sull'italiano abbiamo visto che adattamento dei programmi significa anche adattamento della disciplina, almeno per gli alunni non italiani. Bisogna dare una forte enfaticizzazione all'apprendimento della lingua almeno per il primo anno o buona parte del primo anno. Per fare questo probabilmente i vostri colleghi di lingua straniera vi possono aiutare perché noi viviamo in un momento di confusione.

E' stato prodotto in Europa il cosiddetto framework che sarebbe il quadro comune europeo per le lingue (Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La nuova Italia-Oxford, 2002)

Livelli comuni di riferimento: scala globale

Fonte: Consiglio d'Europa 2002.

LIVELLO AVANZATO	C2	<p>E' 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.</p> <p>Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato, anche in situazioni piuttosto complesse</p>
	C1	<p>E' 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.</p>
LIVELLO INTERMEDIO	B2	<p>E' 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.</p> <p>E' 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 ed esprimere un'opinione su un argomento di attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.</p>
	B1	<p>E 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. E' in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti</p>
LIVELLO ELEMENTARE	A2	<p>Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (per esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p>
	A1	<p>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). E' in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.</p>

Questa è la descrizione dei sei livelli di padronanza di una lingua individuata a livello europeo.

C'è un livello elementare, un livello intermedio, un livello avanzato.

All'interno di questi livelli potete individuare due sottolivelli. Al livello elementare c'è il livello contatto e poi il livello sopravvivenza.

Al livello intermedio, il livello soglia e progresso.

Al livello avanzato, efficacia e padronanza.

Questo framework serve e può essere utile agli insegnanti per stendere un programma di insegnamento e di facilitazione di italiano lingua seconda e per individuare a che livello si collocano i vostri studenti in un determinato momento.

Nel framework europeo, pubblicato dalla Nuova Italia, ci sono poi altre specificazioni molto più dettagliate sull'uso di questi livelli che vi possono essere molto utili sia in termini programmatici che in termini valutativi, perché quando voi scrivete sulla pagella "buono secondo il suo livello personalizzato" potete fare riferimento a questa griglia. Certo dovete capire quali obiettivi voi vi siete posti: obiettivi del livello soglia in quella fase o obiettivi dell'altro livello?

Questo certo vale soprattutto per gli insegnanti di italiano o per quelli che fanno da facilitatori ai ragazzi stranieri.

Sempre nel framework europeo viene presentata anche una cosa che può interessare molto gli insegnanti della scuola secondaria superiore, ma anche quelli della media con qualche adattamento: "livelli comuni di riferimento: griglia di autovalutazione". (allegato 4)

Per quei diversi livelli che vi ho presentato prima è stata prodotta anche una tabella che dovrebbe facilitare in qualche modo l'autovalutazione da parte degli studenti, che è un elemento non secondario, soprattutto per la scuola superiore.

I diversi livelli vengono scomposti nelle capacità principali dell'uso linguistico: c'è comunicazione, ascolto, lettura, parlato, interazione orale, produzione orale, scritto, produzione scritta.

In alto nella tabella ci sono i vari livelli A1, contatto, A2 e così via quelli che abbiamo visto prima, classificati A1, A2, B1, B2, C1 e C2

Per ognuna di queste capacità viene descritto in termini autovalutativi ciò che l'alunno può fare.

Per esempio per quanto riguarda il livello A1, comprensione/ascolto: *Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia, al mio ambiente purché le persone parlino lentamente e chiaramente.* Questo è il livello di contatto.

Certo occorrerebbe che il ragazzo questa tabella potesse trovarla tradotta nella sua lingua perché è espressa in maniera un po' complessa, siamo già a un livello metalinguistico addirittura.

Però questo sistema vi può dare delle idee per costruire delle griglie autovalutative, magari più semplici, in modo tale da riuscire ad avere un elemento di autovalutazione da parte degli alunni

Uno strumento per l'autovalutazione, per esempio, è stata messa a punto in un corso intensivo per ragazzi di scuola media che viene svolto da operatori pagati dal Comune di Milano. Un corso intensivo propedeutico per ragazzi stranieri nuovi arrivati che si svolge nel mese di settembre prima dell'inizio delle lezioni e a cavallo della prima e della seconda settimana di lezione. Loro hanno messo a punto una griglia molto semplice di autovalutazione: il bilancio di fine corso.

Che cosa ho fatto? Guarda il quaderno e scrivi che cosa hai fatto in questo corso: italiano, matematica, ecc.

Che cosa ho capito?

Italiano, matematica, ecc.

Che cosa non ho capito?

Per imparare l'italiano che cosa va bene?

L'importante è il "guarda il quaderno e scrivi", se no sarebbe difficilissima la gestione di una domanda del genere.

Guarda il quaderno e scrivi: che cosa ho fatto? Che cosa ho capito? Che cosa non ho capito? È molto semplice.

"Per imparare l'italiano va bene": questo è più curioso. I ragazzi devono dire che cosa va bene per loro per imparare l'italiano: lavorare da solo, lavorare in gruppo con i compagni, giocare, ecc.

Emerge un po' qual è il loro modello di studio e apprendimento.

Un'altra modalità che io ho adottato nella ricerca sui bambini e anche ragazzi di scuola secondaria è stata una ricerca sulla prima lingua. La ricerca in realtà l'ha fatta Graziella Favaro, io ci sono entrato poi, chiedendo agli insegnanti di far dire ai ragazzi che consigli volevano dare a un loro compagno straniero appena arrivato per imparare l'italiano.

Curiosissimo quello che esce perché queste domande fanno uscire mille possibilità, da chi dà indicazioni molto tecniche, a chi dà delle indicazioni di tipo sociale: "fatti degli amici italiani o stranieri che parlano bene italiano", "domanda sempre agli insegnanti quello che non capisci", "non tacere se non capisci". Una serie di indicazioni molto interessanti.

Non ha a che fare con la valutazione, ma questa dimensione del fare emergere nella storia dei ragazzi che cosa loro pensano gli sia servito per imparare è molto importante, perché istruisce voi su quello che potrebbe andar bene. E' una domanda che ogni tanto manca. Insomma non tutti usano gli stessi metodi però vi fate un quadro delle possibilità.

Vi presento la griglia per la valutazione del percorso individuale nella prima fase di inserimento che appare in *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, di Graziella Favaro, Milano, La Nuova Italia, 2002.

LINGUA ORALE

Asoltare			
	1	2	3
	non esegue	esegue con aiuti e facilitazioni	esegue subito
Riconosce e riproduce parole			
Isola e discrimina alcuni suoni			
Riproduce alcuni suoni			
Associa elementi fonetici			
Ripetere (con intonazioni)			
Ripete frasi affermative brevi e semplici			
Ripete frasi interrogative brevi e semplici			
Memorizza e ripete un testo semplice			
Comprendere			
Comprende ciò che le/gli si dice (comandi, consegne, inviti, domande)			
Comprende ciò che le/gli dicono i compagni			
Comprende ciò che le/gli dice l'insegnante			
Comunicare			
Saluta			
Usa formule per presentarsi			
Usa formule di cortesia			
Identifica una persona			
Indica un oggetto			
Denomina una persona, un oggetto			
Si situa nello spazio			
Situa un oggetto o una persona nello spazio			
Riferisce spostamenti			
Si situa nel tempo			
Da un ordine cronologico ai fatti			
Esprime il possesso			
Esprime gusti e preferenze			
Esprime stati d'animo e sentimenti			
Esprime capacità e incapacità			
Riferisce un fatto, un avvenimento relativo alla propria esperienza			

LINGUA SCRITTA

	1	2	3
Leggere			
Identifica globalmente le parole conosciute			
Decodifica parole nuove anche senza capirne il significato			
Riconosce “indici e segnali” (maiuscolo, punteggiatura, titoli, accenti, ecc.)			
Legge e comprende parole conosciute			
Legge e comprende frasi semplici			
Legge e comprende brevi testi			
Sa rispondere a domande sul testo			
Sa orientarsi e consultare l'indice di un libro o di un dizionario			
Scrivere – tecniche di scrittura			
Riconosce e copia scritture in caratteri diversi			
Scrive in stampatello			
Scrive in corsivo			
Rispetta l'organizzazione spaziale			
Usa il maiuscolo, se necessario			
Scrive parole sotto dettatura			
Scrive frasi sotto dettatura			
Usa la punteggiatura			
Scrivere – produzione			
Scrive parole conosciute			
Scrive un elenco o un promemoria			
Scrive un dialogo semplice, riferito a una situazione conosciuta			
Scrive una didascalia per un disegno o un'immagine			
Scrive un testo semplice in situazione di comunicazione reale			
Uso delle strutture			
Usa il presente dei verbi			
Usa il passato prossimo			
Accorda nome e articolo			
Accorda soggetto e verbo			
Accorda nome e aggettivo			
Riflessione sulla lingua			
Riconosce la “natura” delle parole			

Si pone domande sul significato dei termini			
Coglie differenze e analogie tra L1 e L2			
Usa il dizionario			

Graziella Favaro ha cercato di applicare le cose contenute nel framework europeo in maniera più precisa e dettagliata, soprattutto per l'apprendimento della prima fase dell'italiano nella scuola elementare e nella scuola media.

C'è "l'ascoltare", il "ripetere", il "comprendere", il "comunicare", poi nella successiva il "leggere", lo "scrivere", lo "scrivere" come "tecnica di scrittura", "scrivere – produzione", "l'uso delle strutture", "riflessione sulla lingua" "grammatica", "conoscenza delle strutture linguistiche italiane", ecc. e ci sono tre possibilità: 1) non esegue; 2) esegue con aiuto o facilitazione; 3) esegue da solo.

Questo può essere un altro strumento per valutare l'acquisizione dell'italiano non solo come lingua, ma anche come letteratura italiana.

Vediamo invece alcuni strumenti messi a punto da alcune scuole medie che hanno pensato che l'adattamento dei programmi significasse anche adattamento della valutazione e anche degli strumenti: quindi un documento di valutazione ad hoc per il ragazzo nella prima fase di alfabetizzazione, per il primo mese, per il primo anno.

La scuola media di Milano, dell'I.C. "A Casati", per esempio, ha prodotto uno strumento di questo genere:

I.C. "A.CASATI" - SCUOLA MEDIA - A.S. 2002-03
SCHEDA DI VALUTAZIONE ANALITICA PER GLI ALUNNI STRANIERI

NOME CLASSE

Non sufficiente: - Sufficiente: + Buono: ++ Distinto: +++ Ottimo: ++-++

OBBIETTIVI	PRESTAZIONI	1 Q.	2 Q.	
Capacità di ascolto	Comprensione comandi-consegne	++		
Comprensione	Riproduzione imitativa	++		
Discriminazione uditiva	Riproduzione autonoma compagni-docenti	++		
Competenze fonetiche	<ul style="list-style-type: none"> • Riproduzione corretta dei suoni • Discriminazione (r-l), (z-a), (p-b), ecc. 	+		
Competenze comunicative	Memorizzazione lessico di base	+++		
	Uso linguaggio mimico-gestuale	+++		
	Salutare –presentarsi			
	Esprimere richieste in merito bisogni immediati			
	Uso strutture	Chi sei? Come ti chiami?		
		Cos'è? Come si chiama?		
		C'è? Ci sono?		
		Dov'è? Dove sono?		
A cosa serve?				
Memorizzazione e utilizzo delle principali				
Comunicazione esperienze vissute	Raccontare esperienze			
	Simulare piccoli dialoghi			
	Produzione spontanea			
Capacità di lettura	Immagini			
	Suddivisione parole nell'insieme			
	Suddivisione in sillabe			
	Relazione parole-simboli-immagini e viceversa			
Capacità di scrittura	Ricopiare una frase			
	Scomposizione e ricomposizione frasi-parole			
	Completamento parole con sillabe mancanti			
	Scrivere autonomamente nome, cognome, indirizzo			
	Scrivere sotto dettatura			
	Correttezza ortografica nello scrivere			
Capacità di autocorrezione	Autonoma			
	Guidata			
Capacità di riflessione sull'uso delle strutture	Organizzazione della frase			
	Frase minima ed espansione			
	Struttura morfologica	Tempi/modi		
		Persone		
		Generi		
Numero				
Memorizzazione ed arricchimento lessicale				
Elementi di analisi logica	Riconoscimento (soggetto, verbo, complemento)			
	Uso di connettivi (preposizioni, articoli, congiunzioni)			
Capacità lessicale nelle seguenti aree tematiche	Identità personale			
	Scuola			
	Casa			
	Famiglia			
	Giochi			
	Il tempo			
	Gli ambienti			

Osservazioni globali

Questa invece è una programmazione personalizzata e una valutazione delle abilità raggiunte dall'alunno per tutte le materie in una scuola elementare. Sono indicati i livelli di competenza.

DISCIPLINA	LIVELLI DI COMPETENZE	VALUTAZIONE
MATEMATICA	<p>a) Riconoscere, rappresentare e risolvere problemi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - decodifica il testo di un problema aritmetico evidenziando i dati espliciti ed essenziali, le domande intermedie e quelle finali - dato uno schema, risolve problemi aritmetici molto semplici con una domanda e una operazione <p>b) Padroneggiare abilità di calcolo orale e scritto</p> <ul style="list-style-type: none"> - confronta i numeri usando i segni <.>.= - dato un numero individua il valore posizionale delle cifre - esegue addizioni e sottrazione - esegue moltiplicazioni con con moltiplicatore a 1 cifra con numeri interi - esegue divisioni in colonna con 1 cifra al divisore, senza o con resto 	
SCIENZE	<p>a) Riconoscere e descrivere fenomeni fondamentali del mondo fisico, biologico e tecnologico</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconosce alcuni esseri viventi del regno animale e vegetale legati 	
GEOGRAFIA	<p>a) Osservare, descrivere e confrontare i paesaggi geografici con l'uso di carte e rappresentazioni.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conosce e si muove adeguatamente nello spazio-scuola e nel quartiere - usa in modo appropriato i termini che caratterizzano i rapporti spaziali: vicino e lontano : dentro e fuori : sopra e sotto : sinistra e destra - indica le posizioni di oggetti in rapporto ad un punto di riferimento - conosce alcuni ambienti geografici naturali : mare e montagna - riconosce i principali elementi degli ambiente mare e montagna 	
EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE	<p>a) produrre messaggi con l'uso di linguaggi, tecniche e materiali diversi</p> <ul style="list-style-type: none"> - discrimina i colori - rappresenta una situazione vissuta e un'esperienza collettiva - produce disegni per illustrare brevi e semplici frasi lette 	

Qui è stato fatto quel lavoro che vi ho detto di chiarificazione di quello che è il quadro epistemologico della disciplina, la rete concettuale e i contenuti e si è fatto una scelta, la selezione di che cosa era

ritenuto perseguibile per quel ragazzo in quel determinato contesto. Indicati gli obiettivi a fianco viene messa la valutazione, per cui diciamo che è una programmazione personalizzata che identifica degli obiettivi che vengono valutati. Questo per dire come una programmazione personalizzata può dare origine anche a una valutazione personalizzata.

Infine vi presento un materiale di una scuola che ha sentito la necessità di certificare: emettono un certificato di accertamento culturale.

“Il Dirigente scolastico certifica che l'alunno nato il... a..., frequentante la classe del plesso è ammesso al secondo/terzo anno e che nel corrente anno scolastico ha effettuato il suddetto percorso formativo”. Per ogni disciplina viene indicato il percorso formativo, facendo la selezione in maniera tale da dire: “passa con queste competenze”. Più che esprimere una valutazione come buono, sufficiente, dicono “passa e queste cose le sa”.

Perché hanno fatto questa cosa? A mio parere l'hanno fatto perché molto spesso i bambini stranieri passano da una scuola all'altra e avranno pensato che è molto più utile per la scuola che riceve sapere esattamente cosa sa piuttosto che sapere che ha sufficiente in storia. L'idea è nata perché nei passaggi questo può essere un documento di valutazione solido e utile per l'insegnante della classe che riceve il ragazzo. Se volete questa è un po' diagnostica: è certificativa, ma allo stesso tempo formativa, nel senso che ti dà l'idea di che passi deve fare ancora. Hanno sentito la necessità di dettagliare, di avere, sia per se stessi che per l'altra scuola, il percorso individualizzato perché nel seguire il discorso dei piani formativi personalizzati e dell'adattamento dei programmi questa è una formula che può essere utilizzata; la scuola dichiara in questa maniera che la sua valutazione è su quello. D'altra parte non si può pensare che in un anno, che in due anni, un alunno straniero abbia appreso tutto quanto e quindi è un discorso anche di correttezza.

Domanda sulle prove d'esame, di licenza elementare e media: sono possibili prove differenziate che tengano conto del loro percorso di apprendimento ?

Non c'è normativa, la normativa prevede solamente prove differenziate per persone con handicap. C'è però il principio dell'adattamento dei programmi e quindi, dal punto di vista teorico, secondo me, il Collegio Docenti può dire: “Vista la legge che dice *Adattamento dei programmi* le prove per gli alunni stranieri in questa situazione (da definire) saranno di questo tipo”.

Però non è detto che il presidente che arriva accetti, perché qui c'è un problema di non raccordo tra gli aspetti delle normative. E se il presidente non accetta che facciamo, sospendiamo gli esami?

Molte scuole adottano formule di questo genere: prove mirate. Dicono: il minimo per avere sufficiente è fare bene questa prova, se tu fai anche quest'altra prendi discreto, se fai quest'altra....

Il minimo in questo caso non è un minimo per far passare comunque, è il minimo che voi ritenete essenziale per uscire dalla terza media. Bisogna essere anche molto chiari su questo. Certo ci possono

essere considerazioni anagrafiche che vi fanno dire che non conviene tenere un ragazzo di 16 anni qui dentro, diciamo che sono casi particolari, ma certo non possiamo neanche dare una licenza a chi è in una situazione di analfabetismo in italiano.

Quindi il minimo deve essere veramente quello che voi, come Collegio Docenti, definite adattamento dei programmi indispensabile. Una definizione che scatta sulla base di considerazioni valide, cioè in un contesto di valutazione: magari va a fare la formazione professionale, ecc.

Per quanto riguarda le prove penso a prove a dettaglio o a prove larghe, ad esempio a un tema con un titolo largo, che uno possa esplicitare in maniera molto semplice o in maniera molto complessa. Per la matematica è anche più semplice: io ho visto dare a dei bambini delle elementari le quattro operazioni, un problema con una domanda semplice, un altro problema più complicato invitandoli a farli tutti, a fare il più possibile. Chi li faceva tutti e tutti giusti prendeva ottimo e così via.

Comunque la mia idea è che, in realtà, dal punto di vista giuridico, se c'è scritto "adattamento dei programmi" potrebbe bastare guardare all'essenzialità, a quello che viene ritenuto sul piano personalizzato obiettivo formativo minimo.

Per le superiori le cose sono un po' diverse.

Noi dobbiamo essere chiari: la legge non dice nulla e forse è meglio perché quando c'è troppo di stabilito perdiamo ogni flessibilità nell'adattamento alle varie situazioni. Più c'è normatività meno c'è flessibilità per vedere i vari casi. Tuttavia noi adesso siamo in una situazione addirittura di vuoto. Può arrivare il presidente di commissione che dice: "sì, ho capito, anche nella mia scuola abbiamo tanti bambini stranieri e facciamo così", ma può arrivare anche uno che non ne vuol sapere per mille motivi e non c'è un'indicazione di legge.

Da questo punto di vista io non vi posso dare risposte, vi posso dire cosa fanno delle scuole, come si comportano. Dal punto di vista giuridico gli spazi che secondo me potrebbero esserci, per quanto riguarda gli alunni stranieri, credo che debba esser indicato con chiarezza il livello di essenzialità nelle discipline.

Io vi ho detto quello che può succedere nella certificazione, quello che si può fare negli spazi che ci sono, ma dovete essere consapevoli che la normativa su questo è una normativa che dice delle cose che sembrerebbero logicamente e a buon senso dare delle indicazioni. Ma le conseguenze non vengono tratte esplicitamente nella normativa e la scuola ha da un lato l'autonomia, ma dall'altro i membri esterni. La situazione è questa e io non posso dire dal punto di vista normativo potete fare in questa maniera. Posso solamente dirvi che dovete tenere conto di vari fattori e di vari aspetti e quali sono gli strumenti da adottare.

Programmi e valutazione degli alunni stranieri

Prof. Elio Bettinelli

Dirigente Scolastico e Consulente del Centro COME di Milano

In maniera sempre più massiccia e consistente gli insegnanti chiedono di parlare della valutazione degli alunni stranieri perché in molte scuole sta diventando una questione rilevante. Tuttavia il punto di partenza è “cosa facciamo per questi alunni che hanno bisogni particolari e loro specificità”. La valutazione non è una cosa prioritaria quando arriva un bambino straniero in classe, piuttosto è utile una rilevazione delle competenze in ingresso.

Si tratta comunque di non vedere la scuola solamente attraverso il discorso della valutazione degli alunni, di non enfatizzarla a scapito di altri aspetti. Ci sono sistemi scolastici nel mondo che non prevedono nella scuola dell'obbligo forme di valutazione degli alunni così “pesanti” come nella nostra scuola. Se poi consideriamo che alcuni di questi sistemi scolastici sono fra quelli i cui alunni raggiungono i migliori risultati nelle due grandi aree della competenza linguistica e di quella logico-matematica, forse bisogna fare qualche collegamento. Noi invece viviamo in un contesto alquanto diverso dove la valutazione degli alunni ha subito una enfasi, a mio parere eccessiva

Non è il caso di svolgere un discorso sulla valutazione in generale, ricordo solamente che le ricerche ci dicono che la valutazione è soggettiva, che lo stesso prodotto dell'alunno può essere valutato in modo assai diverso da differenti insegnanti e dallo stesso insegnante in tempi diversi; che è legata a ragioni di tipo socio-cognitivo e non solo a ragioni di tipo cognitivo, all'idea di bravo scolaro che l'insegnante ha; che gli aspetti legati all'idea del bravo scolaro sono nettamente predominanti sulla prestazione dell'alunno, sulla qualità della prestazione... Questi e altri temi stanno sul sottofondo e bisogna esserne consapevoli quando l'insegnante valuta e giudica anche perché quando l'insegnante valuta e giudica il singolo alunno, lancia un messaggio a tutta la classe, dice quello che si deve fare e quello che non si deve fare, quello che è accettabile e quello che non lo è, come deve andare e costruisce delle gerarchie all'interno della classe.

In che senso è un problema la valutazione degli alunni stranieri? Cerchiamo di delimitarlo, di definirlo. (R: relatore: I: insegnante)

- I: Il problema della valutazione è rilevante per me perché non si può usare, come con gli altri alunni la lingua italiana, perché non esistono gli strumenti di valutazione in lingua italiana; gli strumenti sono linguisticamente connotati, per lungo tempo non possiamo utilizzare gli strumenti in lingua italiana per esercitare la nostra funzione valutativa;
- I: Per me, invece, parlare di valutazione vuol dire considerare l'intero sistema valutativo della classe e quindi ripensare al modo di valutare i singoli soggetti che compongono la classe e creano relazioni tra loro;

- I: Per me la valutazione degli alunni stranieri è necessaria per capire cosa il ragazzo sa e strutturare un percorso formativo adeguato e un corretto inserimento, in quanto la normativa ci dice di seguire l'età anagrafica, ma pensare anche percorsi paralleli;
- R: in effetti rilevare le competenze è necessario per pensare ad un percorso di aiuto efficace, di sostegno (valutazione diagnostica e formativa, perché permette di fare delle scelte); molto spesso valutiamo perché l'istituzione ce lo impone, invece più che altro è necessario capire qual è il percorso del ragazzo, quali bisogni ha per aiutarlo a raggiungere degli obiettivi...
- I: Per trovare degli strumenti nuovi per dare delle risposte anche ai nostri colleghi rispetto alla valutazione degli alunni stranieri, in quanto molto spesso si valuta e si programma in modo univoco e uguale per tutti, forzando il ragazzo straniero che non sa una parola d'italiano a imparare il tedesco...
- R: Lei ha introdotto il problema relativo ai programmi di insegnamento. Si valuta cosa? Si valuta sulla base di che cosa, di quali programmi di insegnamento? E' corretto valutare con criteri e standard unici situazioni d'apprendimento molto diverse? Sostanzialmente è il problema del ragazzo che deve fare tedesco anche se è qui da tre giorni, e non mi importa niente da dove arriva, cosa sa e cosa non sa, io valuto perché c'è una linea attraverso cui tutti quanti devono passare: è il grande problema del rapporto tra la personalizzazione del programma e obiettivi standard validi per tutti...
- I: Dalla mia esperienza ho notato che il bambino vuole essere valutato in questo ordine di scuola, perché in questo modo è uguale ai suoi compagni; quando io non calibro bene delle prove e per qualche motivo non la valuto noto il dispiacere del sentirsi diverso; il problema della valutazione del bambino straniero è in qualche misura simile a quello del bambino portatore di handicap e quindi con una programmazione individualizzata nel senso che rispetto agli altri ragazzi posso notare delle incomprensioni quando loro vedono che gli obiettivi sono molto differenziati per cui si chiedono da che dipenda il buono o il distinto dell'uno rispetto alla prova più difficile dell'altro, per cui è un problema di rapporti, di relazioni all'interno della classe, di chiarire anche agli altri i criteri della programmazione.
- R: Il tema del raffronto: i bambini non sono dei pupazzi che non si rendono conto di ciò che l'insegnante fa; dicevamo prima che il voto, la valutazione costituisce delle gerarchie e nessuno ama stare in basso in una gerarchia; nessuna persona ama stare in basso; se creo delle gerarchie non posso non aspettarmi che chi sta in basso in una qualche maniera reagisca o con il disinteresse, o con l'aggressività, o avendo un comportamento iperattivo o altro. Allora bisogna cambiare paradigma e ne accenneremo poi. Il discorso delle relazioni che si creano in classe e delle metodologie didattiche è, allora, strettamente legato alla valutazione. Quando parliamo della valutazione non possiamo non parlare della gestione delle relazioni in classe e quindi del

clima, della didattica e degli aspetti didattici-organizzativi della classe, perché non è un sorriso che basta a rendere accettabile ad un bambino l'essere sempre quello che ce la fa appena appena... C'è il tema dell'autostima e senza autostima non c'è apprendimento; uno apprende se ha la fiducia di poter apprendere e quindi non è solamente questione di sorriso, di calore umano, ma è una questione professionale, di didattica, di approccio didattico, di gestione della relazione, ecc...

- I: Nella mia scuola ho notato una disomogeneità nel Consiglio di Classe nella valutazione e a monte nella programmazione in classi con alunni stranieri, questo diventa un problema di leggibilità della scheda valutativa o anche una difficoltà di lettura del giudizio finale per l'alunno e per la famiglia e denuncia una mancanza di coerenza nella programmazione e di non professionalità verso i ragazzi. Vorrei delle indicazioni a cui potersi agganciare...
- R: Non siamo all'anno zero sul tema della valutazione degli alunni stranieri, anzi ci sono già molti materiali in giro, ve ne presenterò qualcuno la settimana prossima, tra cui uno messo a punto dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, un CD-Rom, che affronta questo tema dando una quantità di suggerimenti, di input e di test, di prove che vi potranno tranquillizzare. Io però sono molto preoccupato quando gli insegnanti vanno alla ricerca di ricette senza inquadrare il problema; ecco perché stiamo effettuando questa raccolta di temi a più voci, perché bisogna avere chiare tutte le questioni implicate quando si affronta un problema delicatissimo, complesso, qual è la valutazione...
- I: Noto spesso che gli insegnanti non operano un adattamento dei programmi, ma pretendono che anche gli alunni stranieri appena arrivati facciano le stesse cose del resto della classe e li bombardano di insufficienze ogni giorno; mentre per i ragazzi con handicap è riconosciuto l'adattamento, per gli stranieri no e quindi tutto ciò risulta problematico...
- R: L'adattamento dei programmi di insegnamento per gli alunni stranieri è previsto dalla normativa; a volte capita che se quello che c'è scritto nelle leggi non diventa consuetudine, non esiste; in realtà ci sono dei principi e dobbiamo adoperarci per concretizzare questi principi nella pratica scolastica.
- I: Spesso ci sono problemi anche per l'immigrazione interna dal Sud al Nord o per l'immigrazione di ritorno, di italiani che tornano dalla Germania, dal Belgio, dall'Argentina e che si sentono stranieri in patria, in quanto non sanno parlare l'italiano, ma in un certo senso sono legati all'Italia.
- R: il sistema educativo adottato molto spesso anche all'estero è "Nuota o affoga"; è vero che la migrazione crea vulnerabilità ed è vero che ci saranno, per così dire, "morti e feriti" nella migrazione, ma un conto è dire che questo è un fatto scontato, un conto è fare qualcosa per limitare le ferite, un conto è dire "Affoghino", un conto è fare di tutto per mettere in mare delle

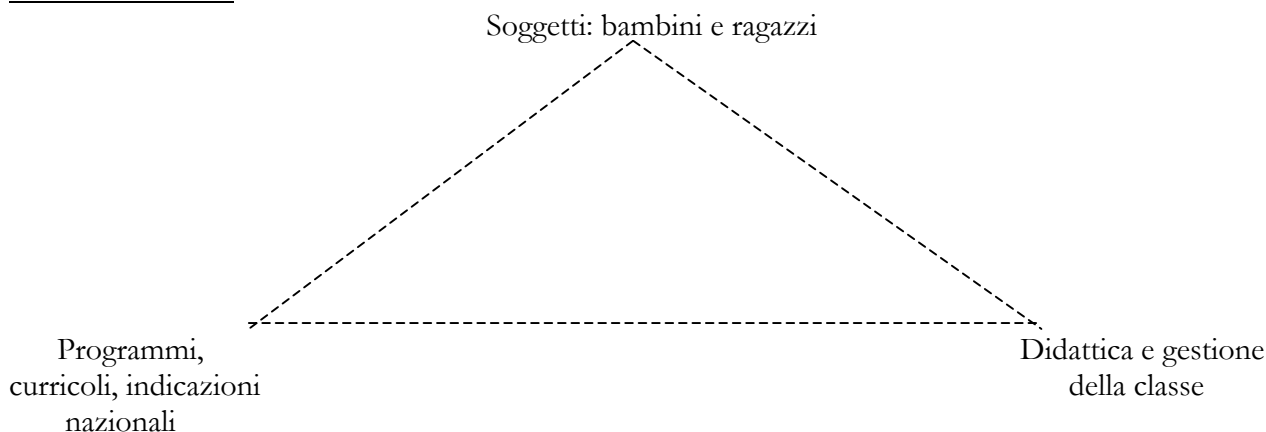
scialuppe perché si affoghi il meno possibile. Il principio del “Nuota o affoga” è contro la cultura integrativa della nostra scuola che non può accettare che si formino minoranze svantaggiate al suo interno, perché ne andrebbe del suo carattere di scuola di un Paese democratico.

Iniziamo, allora, a mettere insieme molte delle cose che avete detto, per soddisfare le aspettative che avete espresso riguardo la valutazione degli alunni stranieri. Svolgerò il discorso trattando:

- i grandi temi collegati alla valutazione,
- la valutazione in ingresso e del percorso,
- i programmi per gli alunni stranieri,
- come esprimere e comunicare la valutazione,
- alcune questioni specifiche come, ad esempio, l'esame di licenza media.

Partiamo da un elemento molto importante: i grandi temi legati alla valutazione, quali sono?

Valutazione e ...



Quando parliamo della valutazione non possiamo non parlare dei soggetti di cui dovremmo valutare gli apprendimenti, cioè i bambini e i ragazzi con cittadinanza non italiana. Non possiamo non parlare dei programmi, dei curricula, delle indicazioni nazionali, di ciò che si fa a scuola, degli obiettivi della scuola, dell'insegnamento. Parliamo di programmi, curricula, indicazioni nazionali non perché sono la stessa cosa, ovviamente, ma perché ci sono delle normative che ci parlano di programmi di insegnamento, altre di indicazioni nazionali per la realizzazione di piani di studio personalizzati (nel primo ciclo della scuola del nuovo sistema di istruzione). C'è stata tutta una stagione in cui si parlava di curricula, adesso questa parola sembra sparire dai discorsi. Non sono la stessa cosa, non stiamo ad approfondire il tema, ma spero abbiate chiaro che queste parole fanno riferimento a costrutti concettuali assai diversi. Per quanto riguarda le Indicazioni nazionali per la realizzazione dei piani di studio personalizzati nella scuola primaria e nella scuola media occorre dire che esse indicano, per ogni disciplina, contenuti e abilità che costituiscono obiettivi di apprendimento specifici che devono essere invariati, calati nella realtà dall'insegnante che li trasforma in obiettivi formativi; quindi quei contenuti e

quelle abilità non sono direttamente gli obiettivi dell'apprendimento; gli obiettivi che i singoli alunni devono raggiungere sono quelli che l'insegnante dovrebbe individuare in relazione a tali indicazioni.

Quando arriveremo a parlare di questo dovremmo riferirci alla normativa in atto che usa anche il termine di programmi di insegnamento.

Infine il terzo grande tema legato alla valutazione è il tema della didattica e della gestione della classe, e dunque delle relazioni nella classe che non è slegato dalla didattica, perché è chiaro che se in una classe l'approccio didattico unico è la lezione frontale si costituisce un determinato tipo di relazione che va dall'insegnante agli alunni e questi non saranno risorse gli uni per gli altri.

Non possiamo, dunque, parlare di valutazione di alunni con cittadinanza non italiana se non sappiamo chi sono questi alunni, se non abbiamo abbastanza chiaro che cosa dobbiamo, vogliamo insegnare loro e come stiamo facendo questo lavoro in classe. Parlare di valutazione senza tener conto di tutto questo vuol dire, sostanzialmente, proporre il "Nuota o affoga", "Io sono così, faccio così, tu adattati".

Un'ultima osservazione su questo lucido: vedete che c'è un triangolo con i lati tratteggiati perché questi legami esistono, ma se non si è consapevoli si pensa che non esistano.

Prima di vedere il primo punto dobbiamo anche ricordare che la valutazione, oltre ad essere connessa a tutti questi temi, deve essere affrontata sempre su questi tre piani:

- la valutazione *formativa*, che è in itinere, diagnostica, orientativa per l'alunno e per l'insegnante
- la valutazione *sommativa*, conclusiva, è caratterizzata sostanzialmente da due aspetti, perché ha lo scopo da un lato di fornire un bilancio sulla situazione, sullo stato delle competenze e dall'altro di consentire una decisione; arriva quindi al termine di una fase significativa, ma è base per una decisione sul successivo percorso.
- la valutazione *certificativa*, che esprime formalmente e ufficialmente gli esiti conseguiti, in relazione naturalmente a quella sommativa.

Questa distinzione teorica, nella pratica poi è difficilissima, nel senso che qualsiasi valutazione formativa può essere anche sommativa e viceversa. Cercheremo comunque di svolgere il discorso tenendo conto di questi tre livelli.

Torniamo al nostro primo punto, i soggetti: bambini e ragazzi. In maniera molto semplice, l'alunno straniero neo-arrivato si trova a fronteggiare **contemporaneamente** una serie di ostacoli; li chiamo ostacoli ma in realtà forse è meglio chiamarle sfide, perché dà un'idea più evolutiva. L'ostacolo è una barriera che si può anche non superare. In realtà il bambino, il ragazzo deve affrontare varie sfide evolutive sue, ma anche sfide di apprendimenti; il concetto di sfida viene utilizzato da certi ricercatori, e teorici di area anglosassone per significare questa processualità positiva verso il raggiungimento di un certo traguardo che richiede una mobilitazione di energie e risorse. Eccole dunque:

- apprendimento della lingua per comunicare

- alfabetizzazione in L2
- apprendimento della lingua dello studio
- cambiamento di regole e punti di riferimento

I bambini e i ragazzi stranieri affrontano questi quattro ostacoli **contemporaneamente**. Questa è la diversità rispetto agli alunni autoctoni, perché un alunno autoctono queste sfide le affronta in successione di tempo. La lingua per comunicare la si apprende in ambito familiare, c'è un'attenzione particolare nella scuola dell'infanzia, nella scuola elementare non è più così centrale, tuttavia c'è ancora e diciamo che successivamente essa non è più una preoccupazione della scuola. L'alfabetizzazione nella nostra cultura è un compito della scuola primaria, dei primi anni della scuola primaria, poi deve essere approfondita e migliorata, ma diciamo che soprattutto dalla scuola media in poi non è più una preoccupazione; alle medie e alle superiori si dà per scontato che l'alunno sappia leggere e scrivere. L'apprendimento della lingua dello studio, invece, si sposta un po' più in su. Comincia nella scuola elementare; nella scuola media è uno degli obiettivi significativi; nella scuola superiore è ancora un obiettivo iniziale, ma poi si dà per scontato che l'alunno sappia gestire la lingua dello studio con le sue caratteristiche di decontestualizzazione, di linguaggio astratto e specifico, di modalità di studio e così via. Ma un bambino e un ragazzo neo arrivato questi tre aspetti li affronta contemporaneamente: questa è la grande sfida: imparare l'italiano imparando in italiano.

Sul cambiamento di regole e di punti di riferimento bisogna svolgere un discorso ad ampio raggio. Quando l'alunno straniero arriva nel nostro Paese cambia regole e punti di riferimento. Regole di che genere? Regole relazionali, per esempio. Il rapporto con l'insegnante, di che genere è? Distante, più o meno familiare, più o meno formale. Ad esempio interpellare la maestra con il "tu" o chiamarla per nome, non è detto che sia una regola ovunque. La conseguenza è che capire questa cosa, che familiarità non vuol dire mancanza di rispetto e potersi permettere tutto, non è facile neanche per un bambino italiano, ma magari loro hanno cominciato dal nido a comprenderlo, ad inculturarsi.

Cambiamento anche delle regole di come si sta a scuola, si interviene in classe (si alza sempre la mano o posso parlare anche se non alzo la mano; alzo la mano o parlo solo quando mi chiama l'insegnante?). Ci sono scuole nel mondo in cui l'alunno parla solo se chiamato dall'insegnante. Vi sono poi regole implicite relative al come si è un bravo scolaro.

Le ricerche dicono che gli insegnanti di ogni grado scolastico hanno in mente dei modelli di bravo scolaro; questo modello lo applicano ai singoli e in base a questo valutano e giudicano. Il modello di bravo scolaro ce l'hanno in mente anche gli insegnanti del paese nel quale l'alunno è stato secolarizzato... e quindi ci vuole del tempo, delle parole, delle occasioni, dell'esperienza per cambiare il proprio modello di bravo scolaro. Magari l'alunno neo-arrivato, che per tanto tempo non riesce ad esprimere le proprie competenze perché non sa una parola di italiano, davvero al suo paese era un bravo scolaro, prendeva buoni voti e riusciva a scuola, qui invece per un molto tempo non vede nulla di

questo. Quindi pensate cosa può voler significare sul piano dell'autostima il momento del passaggio. Queste sono le caratteristiche del soggetto che arriva. Quando conduco corsi o laboratori per insegnanti di Lingua 2, al primo incontro faccio venire una mediatrice culturale madrelingua che per un quarto d'ora parla o in arabo o in cinese, spiega come sarà organizzato il laboratorio e dice date e scadenze, dice cosa devono portare i partecipanti: sempre, dopo cinque minuti, molti rinunciano ad ascoltare, qualcuno dice "non capisco, mi viene il mal di testa", "posso andare in bagno?", cioè la fuga. Io lo faccio deliberatamente e un po' per mettersi nei panni altrui, perché è necessaria un po' di empatia per tener conto della realtà.

Alcune osservazioni sulle sfide che devono affrontare i bambini stranieri.

Gli alunni stranieri neo-arrivati che non sanno l'italiano non sono ragazzi "vuoti" di competenze. Spesso c'è l'idea che se non conoscono una parola d'italiano allora non sanno niente. No. Non conoscono una parola d'italiano, per tanto tempo non potranno esprimere quello che sanno. Non hanno semplicemente le parole per dirlo. Sono soggetti competenti, non incompetenti, magari meno competenti dei loro coetanei per quel che riguarda l'italiano, in qualche materia forse anche più competenti degli altri e qualche segnale si coglie. Questa considerazione dovrebbe indurre un atteggiamento professionale di PAZIENZA, FIDUCIA. Certe scuole sapete cos'hanno fatto? Nel protocollo d'accoglienza hanno messo una letterina fatta dagli insegnanti, scritta nelle lingue materne degli alunni, in cui si dice sostanzialmente "Caro alunno, tu sei arrivato, non sai una parola d'italiano e neanche noi sappiamo una parola della tua lingua, sappiamo che però sai tante cose, abbiamo fiducia che usciranno prima o poi, magari facendo un percorso insieme...". Non è secondario, in un contesto in cui alcune consapevolezza sono anche più acute rispetto ad altri, specialmente nei bambini più piccoli che hanno alcune difficoltà, lanciare un messaggio di fiducia, di aspettativa. L'alunno neo-arrivato non è una persona vuota, è competente in maniera diversa, dobbiamo dargli il tempo perché impari a capire ed esprimersi e la fiducia perché arrivi a questi traguardi.

- Intervento di un insegnante: volevo dire a questo proposito che nella mia scuola un ragazzo neo arrivato ha sostenuto gli esami di terza media nella sua lingua d'origine con un mediatore culturale e l'alunno ha superato brillantemente la prova e in alcuni casi è risultato migliore di alcuni suoi compagni italiani.

In questo caso c'è bisogno di mediatori o insegnanti madrelingua che siano in grado di esaminare l'alunno e comunque rimane il problema che l'alunno deve conoscere l'italiano in seguito.

- Intervento di un insegnante: il problema che anche Graziella Favaro solleva sempre non solo per i bambini stranieri è che ci sono tanti altri bambini non solo neo-arrivati, bambini nati qui che arrivano in terza elementare e hanno enormi difficoltà sia nell'alfabetizzazione sia nella lingua per lo studio e sono bambini nati in Italia della seconda generazione, i bambini adottati.

Voglio solo ricordare che la lingua per comunicare è quella delle abilità interpersonali di base, invece la lingua per lo studio è decontestualizzata, parla di cose in assenza di cose, parla di cose attraverso parole, mentre la lingua per comunicare parla di cose in presenza di cose, è contestualizzata. La lingua dello studio è astratta, ha una sintassi molto più complessa, ha termini specifici o termini comuni con uso specifico. Comporta anche le abilità dello studio, il sapere individuare dei nuclei essenziali in un testo, il saper esporli ricollegando questi nuclei, rielaborandoli in maniera personale.

Rispetto alle regole e ai punti di riferimento volevo anche dirvi che gli spazi e i tempi nella scuola cambiano. E' vero che, come dice qualcuno, ci sono due strutture che in tutto il mondo si assomigliano: gli ospedali e le scuole. Però i punti di riferimento cambiano, l'organizzazione del tempo scolastico cambia da paese a paese, la collocazione degli spazi, il muoversi più o meno autonomamente all'interno della scuola. E poi qui dovremmo fare tutto il discorso dei punti di riferimento culturali generali. Ad esempio, come si comporta un adolescente, quali sono le caratteristiche presenti in un adolescente? Entrare nell'adolescenza per i ragazzini italiani vuol dire entrare in un periodo di esplorazione, di maggiore libertà, per la maggioranza degli adolescenti di altri Paesi entrare nell'adolescenza vuol dire diventare una persona che si assume delle responsabilità, cioè si diventa responsabili, ci si aspetta responsabilità nei confronti della famiglia, a differenza degli italiani... ebbene, per un ragazzino straniero gestire punti di riferimento diversi come questo non è per niente semplice. Lì in quella zona di fragilità nascono i comportamenti devianti, gli scontri con punti di riferimento diversi.

- Intervento dell'insegnante: si assiste spesso a casi in cui all'adolescente viene chiesto di essere qualcuno all'interno del gruppo familiare, di mantenere nella famiglia una forte identità culturale, e viene chiesto di essere altro nel gruppo dei pari e nella scuola.

Questo è il problema di chi è seduto su due sedie... Vedete che per ognuno di questi punti potremmo prendere delle vie esplicative e di approfondimento che ci porterebbero lontano. Questo ci serve per capire che quando noi valutiamo abbiamo di fronte un universo, che è la persona, molto complesso.

Volevo mostrarvi, a questo proposito, cosa vuol dire apprendere a fare lo scolaro. Apprendere a fare lo scolaro è un mestiere, ci si mette anni. Questo potrete trovarlo in modo più dettagliato nel testo di Francesca Gobbo, *Pedagogia Interculturale*, Carocci, Roma, 2000.

Apprendere a fare lo scolaro vuol dire apprendere:

- contenuti
- modalità di esecuzione (aspettare le indicazioni dell'insegnante prima di iniziare, sapere quali quaderni prendere, ecc...) Come si lavora... e qui ci sono cose diverse da un Paese ad un altro, da un sistema scolastico ad un altro.
- Orientamenti temporali specifici, per esempio l'efficienza piuttosto che problematicità, "presto e bene" che è uno slogan molto diffuso nella nostra scuola, ci sono culture che privilegiano il "meglio e piano"

- Regole di comportamento, movimenti e spostamenti consentiti nella classe
- Regole sulla modalità delle relazioni
- Regole sulle persone diversamente significative
- Norme informali che promuovono cortesia, solidarietà, amicizia
- I limiti e le modalità “accettabili” di trasgressione alle regole istituzionali
- Stile di lavoro. Spesso si privilegia l’impegno personale nella nostra scuola, c’è il divieto di copiare, invece ci sono diverse strutture in cui è valorizzato l’aiuto agli altri anche a scuola; il non lavorare insieme è considerato, ad esempio presso alcuni popoli nativi americani, segno di stupidità... L’intelligenza presso molti popoli comprende l’essere capaci di aiutare gli altri. A parte il fatto che a volte diamo dei messaggi dissonanti tra loro: che non si deve copiare, ma che in classe bisogna aiutarsi... non è facile per un ragazzo, non solo straniero, capire ciò, a noi sembra scontato. Il mestiere dello scolaro, l’imparare a fare lo scolaro, è culturalmente connotato e chi viene da un'altra cultura può avere tutt'altra idea di chi è un bravo scolaro.

Tornando alla valutazione questo vuol dire avere pazienza e dare fiducia, non considerare l’alunno vuoto, ma pieno semmai di altre cose, considerare che può essere stato un bravo scolaro, a suo modo, nel suo Paese, e che qui deve affrontare una serie di sfide tutte in una volta. Il compito nostro è quello di dare un aiuto nell’affrontarle senza affogare. Questo significa, ad esempio, che non si potrà pensare che se un ragazzo arriva in terza media non è compito della terza media insegnarli a comunicare in italiano o a leggere e a scrivere in italiano.

Venendo a parlare dell’altro vertice del nostro triangolo (Programmi, ecc.), non esistono nella filosofia del modello italiano classi separate per alunni stranieri, non c’è un modello separatorio come esiste in altri Paesi europei. Il nostro è un modello impegnativo, non esistono classi separate, ma la norma – il decreto 394/99 - indica che “il collegio docenti definisce il necessario adattamento dei programmi di insegnamento in relazione alle competenze dei singoli alunni”. Sottolineo l’aggettivo *necessario*: non si dice auspicabile, possibile, eventuale, ma necessario adattamento dei programmi d’insegnamento. Dei programmi d’insegnamento abbiamo già parlato prima: si fa riferimento a una vecchia dizione che però ha un suo pregio, il programma d’insegnamento è quello di ogni singolo insegnante...

La normativa prosegue affermando che, a tale scopo, possono essere adottati specifici interventi per facilitare l’apprendimento della lingua italiana.

- Insegnante: Volevo sapere se è lecito che il Collegio dei Docenti deleghi queste cose alla Commissione d’Accoglienza o al Consiglio di classe perché non riesce a definire molto...
- R: Infatti, il Collegio dei Docenti definisce, secondo me, i criteri di adattamento e le modalità in base alle quali i Consigli di Classe agiscono in relazione ai diversi casi.

Vediamo cosa in realtà fanno le scuole concretamente quando si parla di adattare i programmi e cosa significa adattare i programmi.

Intanto, l'abbiamo già detto prima, l'acquisizione dell'italiano (scritto e orale), per comunicare e per studiare, diventa obiettivo generale di apprendimento in ogni ordine e grado scolastico; anche nella scuola superiore uno degli obiettivi è quello di insegnare a parlare italiano per comunicare, anche nella scuola superiore uno degli obiettivi sarà imparare a leggere e scrivere in italiano.

Che cosa fanno le scuole quando adattano i programmi?

Graziella Favaro individua quattro modalità adottate dalle scuole:

- Omissione temporanea dell'insegnamento di una o più discipline. Ad esempio, arriva un ragazzino arabo e al posto di insegnargli l'inglese nelle ore previste, si fa italiano per qualche mese. Questo è omettere e, contemporaneamente, sostituire. Non sempre è una scelta buona: supponiamo che arrivi un ragazzino dello Sri Lanka, scolarizzato in inglese, togliendo l'inglese, si tolgono al ragazzo gli unici momenti in cui può capire qualcosa, collaborare con l'insegnante e con i compagni, affermare che è competente e il discorso dell'autostima sapete che è fondamentale per l'apprendimento... potrebbe essere peggio. Ma l'omissione di discipline quali la storia per qualche tempo potrebbe essere necessaria in quanto l'alunno si trova nell'impossibilità di ricavarne qualche profitto significativo.
- Ridurre i contenuti dei curricoli. Comporta un lavoro importante, individuare i nuclei fondanti della disciplina, quei costrutti concettuali e quei contenuti che si ritengono essenziali da apprendere. E' un lavoro molto delicato, non semplice. Per fare un esempio concreto sul piano dei contenuti: ci sono delle scuole medie che ritengono che per la terza media, nell'ambito storico e di educazione alla convivenza civile, un contenuto essenziale sia la storia dell'unità d'Italia e lo sviluppo dell'Italia dall'Unità ad oggi, quindi il passaggio dalla monarchia alla Repubblica, l'ordinamento istituzionale e amministrativo del nostro paese ecc... Ciò per una questione di cittadinanza, di sapere dove si sta, di conoscenza elementare del contesto istituzionale in cui si trova. Adattare i programmi in tal caso potrà significare che l'alunno non tratterà altri temi, ma non farà a meno di questo. Si dovrebbe svolgere l'importante lavoro di rintracciare i nuclei concettuali e contenuti fondanti in tutti gli ambiti...
- Sostituzione di discipline con altre: per esempio sostituire l'insegnamento di una lingua straniera comunitaria con un'altra; ci sono scuole dove si insegna inglese e tedesco, arriva un bambino straniero scolarizzato in francese, si può sostituire il tedesco con il francese.
- Integrazione o espansione di contenuti appresi in L1; talvolta ci sono ragazzi che hanno appreso di più di quello che si insegna in Italia...

Abbiamo visto prima che è il Collegio dei Docenti che definisce il necessario adattamento dei programmi³

³ Vedi allegato pag. 74

Oggi per quanto riguarda il primo ciclo del sistema d'istruzione si parla di piani di studio personalizzati, ma già da tempo molte scuole in cui arrivano alunni stranieri realizzano dei piani educativi personalizzati, elaborati dai Consigli di classe su input dei Collegi dei Docenti. Vi presento una guida per l'elaborazione di un Piano Educativo Personalizzato; che cosa comprende?⁴

Le osservazioni iniziali dell'alunno in classe (socializzazione, comportamenti, ecc...) dovrebbero essere condotte non da un solo insegnante, il solito insegnante di lettere, ma da tutti gli insegnanti che operano nella classe...

Tra le azioni di supporto c'è anche tutto quello che riguarda l'extrascuola...

Questa naturalmente è solo una guida, una traccia, che si può integrare a seconda dei casi e delle singole esperienze.

Veniamo al terzo vertice di questo triangolo: la valutazione ha a che fare con la didattica e la gestione della classe. Non si può pensare di valutare a prescindere da ciò che si è fatto in classe, non solo rispetto ai contenuti, ma rispetto anche ai comportamenti e agli stili didattici.

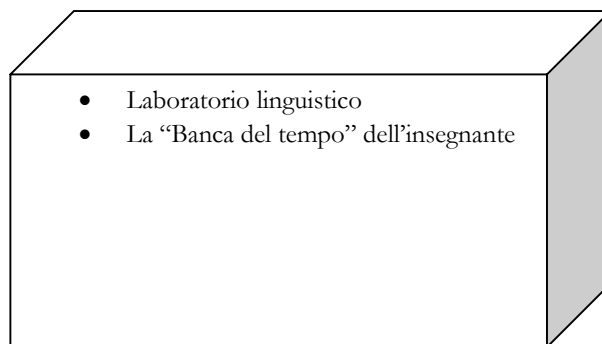
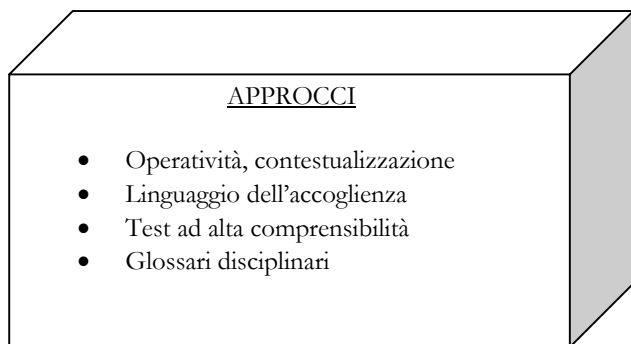
Ci sarebbe una contraddizione se io in classe utilizzassi una modalità d'insegnamento centrata esclusivamente sulla lezione frontale, di tipo verbale, e poi chiedessi, per valutare le competenze degli alunni, che riescano a gestire un lavoro, in gruppo, una risoluzione di un problema reale... C'è un legame stretto tra la didattica e la modalità di valutazione.

Per parlare della didattica e della gestione della classe, noi quindi dobbiamo tenere conto che abbiamo a che fare, da un lato, con le metodologie e gli approcci didattici, dall'altro con l'organizzazione didattica. Dividere la scuola in classi, posizionare i banchi come sono messi qui, insegnare frontalmente comporta una didattica per la quale va benissimo questa disposizione: arriva l'insegnante, fa la sua lezione, termina, va via... ne arriva un altro e così via.

Introdurre elementi di personalizzazione, per esempio, vuol dire che tu devi cambiare anche un po' l'organizzazione didattica, perché se fai degli interventi individualizzati devi trovare il tempo per rivolgerti individualmente ad un alunno e ti devi organizzare in maniera tale che gli altri esercitino delle attività in maniera autonoma. Ma questa cosa non la si può fare da un giorno all'altro, la puoi fare se organizzi la tua prassi in maniera tale che sia una consuetudine per gli alunni lavorare autonomamente mentre l'insegnante segue un alunno particolare... Tutto ciò richiede una organizzazione didattica, non completamente dipendente dalla responsabilità dell'insegnante, ma anche dalle risorse a disposizione...

Per quanto riguarda gli alunni stranieri affrontiamo il discorso della *didattica di sostegno* (attività e attenzioni supplementari e specifiche) indicando il piano degli approcci e quello organizzativo didattico:

⁴ Vedi allegato pag.75



Nella fase di accoglienza di un alunno straniero noi dobbiamo mettere in pratica degli approcci didattici personalizzati che devono avere alcune caratteristiche che lo aiutino ad affrontare le quattro sfide contemporanee di cui abbiamo detto. Uno dei modi è quello di introdurre molta operatività nell'attività didattica; l'operatività consente di abbinare parole ad azioni; contestualizzare vuol dire fare riferimento a oggetti, relazioni, pensieri, cose presenti, creare situazioni di contesto: simulazioni, giochi di ruolo, ecc...

Il linguaggio dell'accoglienza è il linguaggio più semplice ed è caratterizzato da una minore velocità espositiva, dal riferimento al concreto ogni volta che sia possibile, da una struttura linguistica più chiara e ridondante. La nostra lingua, diversamente da altre, non ha una struttura base univoca: soggetto, verbo, complemento. In inglese, sapete, che se si esce dalla struttura soggetto, verbo, complemento non ci si capisce, non è accettato... Nella fase di accoglienza sarebbe bene cercare il più possibile di tenere la struttura soggetto, verbo, oggetto.

I testi "ad alta comprensibilità": ci sono testi di studio facilitati, che seguono i criteri, messi a punto a suo tempo da De Mauro e dal suo gruppo di ricerca. Oggi cominciano ad esserci anche dei glossari disciplinari che raccolgono le espressioni linguistiche riferentisi a concetti e nuclei fondanti, essenziali. Una cosa di questo genere, per esempio, si trova in alcuni testi, in cui si sono individuati alcuni contenuti ed alcuni concetti essenziali che secondo gli autori devono essere appresi dai ragazzi stranieri;

non si possono utilizzare i primi giorni, naturalmente, ma dopo un po' di mesi. In fondo questi testi hanno un glossario; ci sono delle parole "calde" segnate delle pagine del testo, che vengono riportate in fondo e spiegate nel glossario.

Per quanto riguarda le modalità organizzative mi riferisco in particolare al laboratorio linguistico e alla banca del tempo dell'insegnante. Il laboratorio linguistico dà la possibilità di stabilire dei percorsi laboratoriali per gruppi di stranieri. La banca del tempo dell'insegnante è il fatto che l'insegnante riesca ad organizzarsi in maniera tale da dedicare un po' del tempo, anche solo cinque minuti della lezione, al bambino straniero che è in classe, per la ragione che un'attenzione anche minima nei confronti del ragazzo straniero dà di per sé l'idea al ragazzo del senso di fiducia, di premura; è il segno che lui è "nella testa" dell'insegnante: soprattutto per i bambini piccoli e per i preadolescenti è fondamentale sapere che qualcuno ti pensa. Il tempo "dedicato" può servire a mantenere l'alunno all'interno del percorso della classe focalizzando e scrivendo insieme anche una sola frase, a informarsi di quello che il ragazzo ha fatto individualmente o all'esterno della classe, ad assistere all'attività che l'alunno sta facendo interloquendo con lui, chiedendo cosa sta facendo, perché fa una cosa piuttosto che un'altra, ponendo delle domande aperte. Spesso agli alunni si fanno domande, di cui l'insegnante ha già la risposta in mente e gli alunni si sforzano di pensare cosa l'insegnante si aspetta da loro come risposta... queste non sono domande vere... non dobbiamo fare agli stranieri delle domande sui contenuti, sul prodotto, ma delle domande che suscitano un processo: assistere ad un'attività, interloquendo, è un modo ottimo con gli stranieri per discutere di cose vere...

Voi capite che queste attenzioni sono molto importanti rispetto alla valutazione: se non ci sono queste attenzioni cosa valutiamo? Se non ci sono delle accortezze particolari, valuteremmo ciò che non si dà agli alunni stranieri...

27 ottobre 2004

Avevamo diviso l'argomento in due parti: la didattica specifica, di supporto per gli alunni stranieri e invece la didattica nella classe, perché è evidente che non basta adattare i programmi di insegnamento, occorre in qualche maniera adattare la didattica, cioè attuare interventi specifici di supporto e sostegno, ma d'altra parte la grande eterogeneità sempre più presente nelle nostre classi chiama in gioco la rivisitazione della didattica. Che le classi siano eterogenee dal punto di vista socio-culturale e socio-economico, delle capacità degli alunni, questo è un dato sempre esistito nella nostra scuola, a queste differenze, a questo ventaglio di eterogeneità si aggiunge oggi l'appartenenza a culture diverse, a lingue, a religioni diverse e quindi anche il possesso dei livelli di competenza diversificati dipendono dalla scuola frequentata.

Differenze di ordine culturale e anche linguistico le abbiamo già conosciute nel nostro paese per tutta una generazione nel momento della grande migrazione interna: da Sud a Nord, dalla campagna alla città, alla fine anni '60- inizio anni '70. E' difficile dimenticare le classi numerosissime in cui si lavorava, spesso con un alto numero di pluriripetenti, con ragazzi che parlavano in dialetti diversi, talvolta difficili da comprendere per l'insegnante, con situazioni socio-economiche pesantissime...

Non possiamo dire, quindi, che la scuola italiana non conoscesse questa eterogeneità, il problema è che la scuola ha sempre avuto una difficoltà a rapportarsi con l'eterogeneità della classe, l'ha sempre considerata piuttosto un inciampo che una risorsa o un'opportunità. Ha sempre mirato più o meno ad una omogeneità, una uniformità. Anche mirare all'uniformità in fondo aveva un'intenzione democratica, che era quella di rendere il più possibile tutti uguali, cioè creare delle basi comuni, di costituire una comunità nazionale, che condividesse valori, regole, principi...

Non si può parlare di questi tentativi di uniformizzazione in termini solamente negativi, tuttavia resta il fatto che la scuola fa fatica a rapportarsi con l'eterogeneità nelle classi. Rapportarsi con l'eterogeneità nelle classi significa interrogare la didattica, interrogarci a proposito della didattica, se la didattica consueta sia congruente, adeguata alla gestione di classi di questo genere. La didattica che si utilizza generalmente nelle classi è in gran parte basata sulla lezione frontale, con l'insegnante che si rapporta con un gruppo di persone. Il sottinteso di questa didattica è, più o meno esplicitamente, che il gruppo degli alunni in quanto tale, lungi dall'essere un'opportunità di apprendimento, può essere invece un inciampo, nel senso che gli alunni fanno gruppo, chiacchierano, si relazionano, fanno i loro affari, si vanno a divertire, prendono ogni occasione per costruire socialità... C'è una vita sottobanco a scuola, una vita molto intensa.

La ricerca pedagogica da Vygotskij in poi, il socio-costruttivismo, ecc... rimarca come l'apprendimento sia un processo che avviene nel contesto sociale; e quanto giochino un ruolo importante gli alunni nelle relazioni tra di loro, nelle relazioni dei pari, e come gli alunni possano essere risorse "cognitive" gli uni per gli altri. La cosa strana è che alcune delle cose importanti della vita, come relazionarsi con l'altro sesso, imparare a stare in compagnia, in società, i ragazzi non le imparano nella scuola, le apprendono tra di loro... Ma la didattica tradizionale spesso ignora l'opportunità data dal gruppo di apprendimento. Il primo elemento di essa è la lezione frontale, il secondo è che questa è indirizzata a ogni singolo alunno e non fa leva sulle potenzialità del gruppo in quanto tale. Il terzo elemento la verbalità, lo strumento più utilizzato è la parola, l'uso di un linguaggio astratto, decontestualizzato tipico della scuola, un linguaggio particolare, non il linguaggio generalmente usato; è il linguaggio per esempio che favorisce i significati categoriali e astratti delle parole... Il linguaggio della scuola è così un linguaggio astratto, decontestualizzato, in cui si parla di cose in assenza di cose, ma solo evocandole attraverso parole... Una forte impostazione verbalistica è presente nella nostra scuola, ma attenzione, perché non è presente in tutte le scuole del mondo. Ci sono scuole che mettendo al primo posto le attività e le

discipline scientifiche usano molto le sperimentazioni, gli esperimenti di tipo operativo e anche lì ci sarà il linguaggio astratto, ma è strettamente collegato con l'esperienza vissuta.

Tutto questo comporta che di fronte all'eterogeneità della classe, alla pluralità dei modi di apprendere degli alunni delle diverse intelligenze di Gardner (non esiste un solo tipo di intelligenza, ma un certo numero di intelligenze che danno origine anche a stili cognitivi diversi), a consuetudini culturali ecc..., se la scuola propone modalità di didattiche univoche, se l'insegnante non ha presente un vasto repertorio articolato e diversificato di attività, di strategie... non si può che arrivare ad avere una didattica povera, che corrisponderà alle competenze ed abilità possedute da alcuni, ma non da tutti; del resto ognuno di voi si sarà già reso conto di quanto alcuni alunni, anche italiani, sembrano marziani rispetto allo stile della scuola, e quanto non entrino nella scolarità che noi proponiamo.

La didattica nella classe, quando abbiamo a che fare con le diversità culturali, si basa su alcuni punti:

- **trasparenza nella comunicazione e nell'organizzazione delle attività** (attenzione alla regia e alla sceneggiatura delle lezioni). Ciò significa, ad esempio per i bambini più piccoli, introdurre routine molto definite e chiare, con un inizio e una fine e con segnali che indichino con chiarezza che cosa si sta facendo: voi sapete che le routine aiutano i bambini a strutturare il tempo, a prevedere cosa viene dopo, a organizzare il tempo e lo spazio, perché l'insegnante può avere bene in testa la successione delle attività, ma il bambino non ce l'ha. Si possono allora dare segnali di ciò che può avvenire dopo. Gli alunni diventano esperti quando capiscono che se l'insegnante dice "Allora..." vuol dire che sta iniziando un nuovo argomento...; oppure se dice "Bene..." vuol dire che ha concluso e che gli alunni possono anche chiedere qualcosa... Sono piccolissimi segnali: un alunno straniero non è in grado, nelle prime fasi, di cogliere questi segnali, ma anche molti bambini italiani si "inculturano" alla cultura della scuola con difficoltà. E quindi rendere trasparente la comunicazione, le routine, realizzare una regia e una vera e propria sceneggiatura delle lezioni, per cui gli alunni imparino cosa c'è prima, cosa c'è dopo, quando possono intervenire... favorisce l'apprendimento.
- **integrazione dei percorsi comuni e dei percorsi personali.** L'alunno straniero può stare in classe in modi diversi: ci può stare a peso morto, in un angolo, facendo cose del tutto separate rispetto ai compagni (a questo punto tanto varrebbe fare delle classi separate per alunni stranieri...), ci può stare sia seguendo percorsi individualizzati, sia cercando di tenerlo il più possibile all'interno di percorsi comuni; individuati i percorsi comuni della classe, si può dare una sterzata, un significato particolare a ciò che si richiede allo studente straniero, si starà più attenti agli aspetti linguistici del percorso. Su questo argomento troverete molto materiale interessante sul sito di Milia, www.2000milia.it, dove ci sono molti esempi di percorsi comuni che

vengono organizzati in modo tale da ricavare degli obiettivi specifici più definiti, con carattere più linguistico che contenutistico per gli alunni stranieri nella prima fase di inserimento.

- **didattica attiva e “per progetti”**. La didattica attiva è intesa spesso come la didattica del fare... No, la didattica attiva non è solo la didattica del fare, la didattica attiva è quella didattica che mette in gioco gli alunni, li rende attivi, che fuoriesce dal rapporto insegnante-alunno come unica modalità di conduzione della classe e che fuoriesce da una didattica in cui l'insegnante sa già la risposta. Ciò che differenzia la comunicazione scolastica da quella comune è che quando noi parliamo e facciamo domande non facciamo domande sapendo già la risposta: in classe le domande che l'insegnante fa sono domande di cui c'è già una risposta; lo sforzo dell'alunno è di indovinare cosa l'insegnante si aspetta da lui. Il sapere, la cultura, non è questa cosa fatta di risposte prefabbricate; la cultura si fa, il sapere vero è il sapere che si costruisce. Domande che richiedano prodotti - informazioni, contenuti, concetti - sono necessarie e importanti, non va esclusa questa modalità, però la costruzione della conoscenza avviene attraverso la dialogicità e affrontando situazioni realmente problematiche. La didattica attiva è quella didattica nella quale gli alunni si confrontano con situazioni realmente problematiche per loro e che sono problematiche anche per l'insegnante, il quale ha degli elementi in più per affrontare queste cose, però possono essere nuove anche per lui. Affrontando attività realmente problematiche - può essere anche costruire un cartellone su un argomento che abbiamo affrontato in classe, ma per costruire un cartellone è necessario decidere le immagini, le parole, come le posizioniamo, ecc... - si favorisce il dialogo tra gli alunni, si richiama in gioco il gruppo degli alunni con le diverse opportunità di apprendimento: favorire il dialogo tra gli alunni aiuta anche l'apprendimento linguistico, perché la lingua viene usata per comunicare qualcosa di rilevante...
- **apprendimento cooperativo e insegnamento tra pari**. L'apprendimento cooperativo e l'insegnamento tra pari sono alcune modalità che si ispirano a questa idea di didattica attiva, e anche il tutoring tra pari: in generale si costruisce tra coppie in cui uno è più abile dell'altro, perché il differenziale di abilità pare sia importante. Ci sono numerosissime esperienze di tutoring tra classi di elementari e medie, tra elementari e scuola dell'infanzia: intere classi di “grandi” che fanno da tutor a classi di “piccoli”. Questa cosa dei grandi e dei piccoli fa riferimento ad un vissuto potente dei bambini che sanno di essere piccoli o grandi, e soprattutto tra i piccoli c'è una forte aspirazione ad avere l'amico grande. Una delle caratteristiche della scolarizzazione è che ha eliminato dalla vita dei nostri ragazzi il rapporto tra ragazzi di età diversa che era invece molto consistente nella strada, all'oratorio, nella vita di tutti i giorni, quando ancora i bambini scendevano in strada a giocare e non ancora venivano sballottati da mamme indaffarate da un corso all'altro e da nonni terrorizzati all'idea che i bambini debbano attraversare le strade... La scuola ha introdotto una classificazione per età che non corrisponde

ai livelli di abilità e di competenze; noi siamo abituati a pensare in termini di età mentale, di cose che fa un bambino di sei e cose che fa un bambino di sette... L'insegnamento tra pari supera un po' questi aspetti e oltre a ricostruire una comunità scolastica, mette in contatto classi diverse, fa sì che i grandi possano essere insegnanti dei piccoli; molte esperienze dicono che è un ottimo metodo non solo per i piccoli, ma anche per i tutor, anzi le ricerche ci dicono che il tutor ricava molto in termini cognitivi e metacognitivi, perché nel rapporto con il piccolo deve sforzarsi di trovare strategie adeguate, andare a rivedere quello che deve spiegare, consolidare quello che già sa, spiegarlo a uno che la pensa in maniera diversa e che ha modi di ragionare diversi, quindi deve trovare i modi per spiegarlo... Certo, è necessaria una adeguata strutturazione dell'attività didattica che coinvolge più classi, anche se il tutoring si può fare anche all'interno della stessa classe; ho visto in molte classi di scuola media il tutoring tra ragazzi italiani e ragazzi stranieri neo arrivati, magari con un'alternanza quindicinale del tutor... In generale se nella classe c'è un clima positivo, di fiducia dell'insegnante nei confronti della classe, c'è la corsa dei bambini italiani a proporsi come tutor. Anche nella scuola superiore ci sono esperienze di tutoring, che vedono coinvolti talvolta ragazzi stranieri che hanno ottenuto già un successo scolastico, che ce l'hanno fatta, che se la cavano a scuola. L'impegno come tutor può costituire credito da "spendere" alla maturità.

Queste forme di didattica di classe possono essere utili per affrontare il tema della eterogeneità. Alcune piccole annotazioni: non è detto che il ragazzo straniero accetti di essere aiutato da un ragazzo italiano o apprezzi il lavoro di gruppo, perché il ragazzo straniero potrebbe arrivare da una scuola dove le consuetudini, la cultura della scuola è totalmente diversa, magari molto frontale, molto asimmetrica. Alcuni ragazzi stranieri possono fare delle resistenze rispetto a queste forme, non sottovalutiamole, nel senso che non necessariamente si debbano imporre modalità se non vengono accettate. Mi vengono in mente alcuni ragazzini provenienti dall'Ucraina o dalla Polonia, bravissimi nella scuola del loro Paese, arrivano qui e si trovano in una situazione di perdita di questo primato che avevano in quelle scuole molto competitive, molto selettive e il fatto di essere aiutati talvolta li porta ad avere un rifiuto, a voler fare da soli, bisogna comprendere questi aspetti e introdurre delle modalità più produttive con gradualità.

Chiudiamo il discorso sulla didattica ricordando che la valutazione non può prescindere da ciò che si fa per gli alunni loro e con gli alunni. Alcune ricerche propongono tre tipi di clima di classe: il primo tipo è la classe competitiva, il secondo tipo è la classe individualista, il terzo è quella collaborativa. Nella classe competitiva succede che gli obiettivi di apprendimento sono fissati dall'insegnante, il quale poi valuta il raggiungimento di questi obiettivi mettendo in graduatoria gli alunni tra di loro, per cui gli alunni si confrontano con i compagni; la classe individualista è la classe in cui, pure gli obiettivi vengono fissati dall'insegnante, ma li fissa diversi per ognuno degli alunni e l'insegnante guarda dove è arrivato l'alunno

rispetto a prima, valuterà su scale non di classe, ma con criteri personalizzati; nella classe collaborativa gli obiettivi vengono quanto meno negoziati insieme tra gli alunni, quanto meno esplicitati - se poi c'è un'attività didattica per progetti vengono definiti insieme realizzando un prodotto, in modo da condividere gli obiettivi – e gli obiettivi vengono raggiunti dal gruppo; all'interno del gruppo ognuno poi avrà dei compiti anche diversi, ma viene valutato il prodotto del gruppo.

Le ricerche dicono che le classi frontali, verbali, competitive sono una tragedia per chi è in situazioni di vulnerabilità; possono essere gli alunni stranieri neo arrivati, possono essere altri ...

Arriviamo ora a trattare in termini più concreti alcune questioni.

Distinguiamo la valutazione in ingresso da quella "in itinere", nella prima fase di integrazione - diciamo nel primo anno. Preferisco chiamare la prima rilevazione delle competenze perché già valutazione ci da subito l'idea di collocare il ragazzo, appena mette piede nella scuola, sul gradino che merita. Diciamo allora che si tratta di rilevare le competenze, le abilità, le conoscenze possedute sia per definire la classe in cui può essere inserito l'alunno, sia per avere elementi per costruire, prendere decisioni rispetto al percorso individualizzato che possiamo mettere in campo per gli alunni stranieri.

Da un lato abbiamo la necessità di raccogliere dati per prendere decisioni rispetto all'inserimento scolastico, dall'altro abbiamo una valutazione di tipo formativo, raccogliere dati per costruire un percorso di apprendimento. Qui si pone dunque il tema delle prove d'ingresso. Fare delle prove d'ingresso può essere utile ma con una certa cautela, dovuta all'età dell'alunno, alla consuetudine a certe forme di test. Noi siamo portati a pensare che certe attività rilevino delle abilità cognitive universali, mediante modalità universalmente conosciute ma non è così...

Per rilevare certe abilità di memoria e logiche una scuola è ricorsa al puzzle con un bambino albanese, con esiti disastrosi. Allora si è ricorsi al confronto con il mediatore culturale: il bambino non aveva mai visto un puzzle prima. Dunque le forme dei test che noi usiamo possono essere caratterizzate molto in senso scolastico italiano; in altre scuole di solito si fanno altre cose; quindi qui c'è un problema: anche se le scuole si assomigliano molto, bisogna accertarsi che i test, le prove non siano troppo culturalmente connotate secondo i criteri dati dalla scuola italiana.

L'altro aspetto è che per quanto riguarda le competenze e le abilità logico-matematiche bisogna proporre delle prove assolutamente a-verbali, che non facciano ricorso alla lingua e badate, questo è un grande problema anche per gli italiani, perché spesso per i problemi che noi proponiamo ai nostri alunni ad ogni livello di scuola, la prima difficoltà non è la matematica, ma è la difficoltà linguistica, farsi un'idea di che cosa significhino quelle parole, farsi un modello in testa di che cosa significhino quelle parole.

Hanno fatto delle indagini in America e hanno scoperto che gli studenti americani non è che siano tanto bravi nella risoluzione dei problemi, sono dei cattivi risolutori di problemi, ma il fatto è che la scuola americana punta molto sull'esito del problema, sul prodotto; puntare sul prodotto induce gli

studenti a prendere in un problema i numeri e a combinarli tra di loro in base alle operazioni che conoscono andando un po' ad orecchio e vedendo se il risultato può essere o meno confacente, se non è confacente cambiamo operazione; i risolutori abili, invece, prima di mettere i numeri insieme con degli indicatori matematici, le operazioni, si fanno un modello in testa, un disegno, uno schema, un qualcosa anche molto simbolico, poi cercano di tradurlo in operazioni, visto che gli insegnanti guardano le operazioni.

Questo aspetto è molto importante anche per le prove in ingresso, togliere le difficoltà linguistiche...

Nella rivelazione in ingresso è molto importante raccogliere tutta una serie di dati.

Nel materiale che avete⁵ c'è una scheda- guida per la prima parte del portfolio. Una premessa: rilevare le competenze in ingresso è importante con tutte le cautele che vi ho detto prima: non trasformare il colloquio iniziale con uno studente, con un genitore dell'alunno in un interrogatorio, in cui si vuol sapere tutto e subito. Distingueri le problematiche: per individuare la classe in cui inserire l'alunno, possiamo puntare sulla raccolta di informazioni che li viene indicata, che può essere anche ottenuta in modo diverso: quindi la raccolta dei dati anagrafici, il percorso scolastico, per esempio, la scolarità precedente, l'eventuale scuola frequentata in Italia, eventuali documenti scolastici presentati, testi di studio o quaderni che magari qualche ragazzo ha portato con sé dal paese – non rinunciate a chiederlo, perché poi si fanno delle belle scoperte, a metà anno i ragazzi portano qualcosa di importante dal paese e l'insegnante era convinto che non avesse nulla – considerazioni personali, aspettative, ecc...

Poi si può procedere anche ad un colloquio coi genitori; è auspicabile la presenza di un mediatore culturale nel caso in cui il genitore non regga un colloquio di questo genere, molti comuni li mettono a disposizione e attraverso le dichiarazioni dei genitori si può risalire alla scolarità pregressa. Il mediatore ci può anche dare informazioni utili sul grado di alfabetizzazione in Lingua 1, cioè se il ragazzino legge e scrive e a che livello è ...

Questo aspetto è importante perché se il ragazzo è stato alfabetizzato ha acquisito tutte quelle competenze cognitive che sono strettamente ad essa legate e che valgono a prescindere dalla lingua usata: un conto è avere a che fare con un alunno non alfabetizzato, bisogna alfabetizzarlo in una lingua che non è la sua, un conto è avere a che fare con un alunno che è già alfabetizzato e che porta con sé tutte quelle acquisizioni che una buona alfabetizzazione dà, in questo caso si tratta di trasportare in italiano ciò che già si è acquisito.

La presenza di un mediatore culturale ci può dire anche molte cose sul livello generale scolastico di questo bambino. Dall'editore Mursia è stato pubblicato un testo che raccoglie informazioni sui sistemi scolastici di un certo numero di Paesi europei ed extraeuropei da cui provengono gli alunni stranieri delle nostre scuole e li viene illustrato in sintesi quali sono i programmi per ogni anno scolastico, per la scuola primaria, media e qualche volta anche della scuola secondaria. Sapere che classe ha frequentato

⁵ Vedi allegato pag. 77

nel paese di origine e avere queste schede, mettendo insieme queste informazioni ci si può fare un'idea di quello che più o meno un alunno ha fatto finora, senza fare prove d'ingresso. La prima parte del Portfolio raccoglie dunque informazioni simili. Non escluderei un colloquio iniziale anche con delle prove, con le cautele di cui si diceva in precedenza. Le prove d'ingresso possono toccare due aspetti: la padronanza della lingua italiana e la padronanza di abilità e competenze logico-matematiche, queste ultime non possono essere proposte usando l'italiano, possono essere proposte in Lingua 1, grazie ai mediatori o traduttori o facilitatori, o secondo modalità non linguistiche.

Escluderei l'uso di prove d'ingresso per i bambini piccoli (6-7 anni); man mano che si va avanti nella scolarità i ragazzi sono più in grado di comprendere le ragioni del perché si fa il test e anche di non farsi prendere dalle situazioni di contesto, perché sapete che spesso i bambini sbagliano nelle prove perché il contesto non li favorisce, l'emotività li condiziona, le relazioni, il sentirsi sotto osservazione, gioca brutti scherzi; quindi i test andranno proposti sempre in contesti molto rassicuranti.

Per quanto possibile si possono raccogliere informazioni attraverso altre vie, ma non escluderei il ricorso a prove strutturate e formali.

In ogni caso tutto ciò va a costituire la prima parte del Portfolio; a questo scopo vi richiamo gli scopi generali del portfolio⁶;

Ci sono due strumenti nella Legge 53 che, secondo me, possono essere utilizzate in maniera adeguata, per gli alunni stranieri: il Portfolio e il piano personalizzato.

Il Portfolio nasce all'interno della discussione sulla valutazione scolastica e si inserisce nel filone della ricerca di una valutazione autentica. Ha una tradizione ricca e significativa nella scuola di altri paesi. Il Portfolio risponde a molti obiettivi:

- Mantenere traccia del progresso dello studente. Troppo spesso ciò che gli studenti imparano a scuola e i cui segni vediamo sul quaderno non viene ripreso e richiamato; non vengono ripercorsi questi quaderni... pochi insegnanti dicono: "andiamo a rivedere quello che abbiamo scritto e imparato un mese fa" che è un modo di costruire oltre che l'identità personale, la storia dell'apprendimento e di dare valore alle cose che si fanno; ogni volta noi ci basiamo sulla memoria e non sulla documentazione, la nostra scuola non ci abitua alla documentazione; documentare vuol dire tenere traccia del passato e rivedere.
- Offrire allo studente l'opportunità di valutare le sue realizzazioni, al momento e a distanza.
- Assistere gli insegnanti nella pianificazione dell'istruzione, ecc...
- Rendere consapevole lo studente della propria storia e del progresso di apprendimento (da dove è partito, dove e che cosa deve fare subito, dove vuole arrivare): questo punto per gli alunni stranieri è di fondamentale importanza. Il passaggio da quel paese a questo è una cesura, c'è un problema di ricostruzione del percorso (chi ero, chi sono, chi posso essere, cosa sapevo, cosa

non so più, perché non ho le parole per dirlo, cosa potrò recuperare di quello che sapevo e cosa potrò imparare). Il Portfolio raccogliendo anche le prime fasi dell'apprendimento qui aiuta ad una maggiore consapevolezza.

Ci può essere anche un *portfolio della facilitazione*: quando per l'alunno straniero, inserito nella classe secondo un piano formativo individualizzato, si fissano degli interventi specifici di sostegno all'apprendimento della lingua italiana o di sostegno all'apprendimento delle varie discipline: un corso intensivo oppure un laboratorio di lingua italiana in orario scolastico o extrascolastico con docenti diversi da quelli di classe. Allora non c'è molta comunicazione tra l'insegnante che segue l'alunno nel laboratorio e l'insegnante della classe. Questo è un grande problema, ma costruire un portfolio del percorso di facilitazione dell'apprendimento nella prima fase può essere molto utile. Che caratteristiche ha questo portfolio?⁷

Osservazioni e considerazioni anche dell'alunno, relativamente a quello che crede di sapere. Spesso in questo blocco di materiali ci può essere quasi nulla perché il bambino non sa proprio niente di italiano; però se, per esempio, è arrivato a maggio scorso, a settembre qualcosa è possibile rilevare, se frequenta un percorso specifico...

Poi i materiali del percorso: ciò che viene raccolto durante il percorso di facilitazione, ma anche le considerazioni dell'insegnante, che mette insieme questi prodotti, e dell'alunno. E questi prodotti possono essere sia testi scritti ma anche registrazioni orali, di conversazioni, di giochi simulati, etc...

Poi c'è la fase della configurazione o elaborazione conclusiva del portfolio della facilitazione.

A questo punto, i materiali raccolti vengono selezionati. Al termine del percorso di facilitazione il materiale raccolto diventa un portfolio di presentazione agli insegnanti di classe. Si attua una selezione dei materiali che comporta una rivisitazione di tutto ciò che c'è, stabilire dei criteri per individuare quale documentazione mettere: come eri, come sei adesso nei vari ambiti comunicativi...

Commenti e considerazioni dell'insegnante, dell'alunno e dei genitori, come direbbe la normativa.

Vi parlerei ora di che prove fare sia in ingresso sia per valutare i livelli di competenza degli alunni stranieri durante i percorsi personalizzati di apprendimento e qui vi do una buona notizia, perché finora ci siamo arrabattati nelle varie scuole della Repubblica a trovare percorsi per l'italiano, individuare i livelli linguistici, di competenza linguistica, esercitazioni e prove per verificare il raggiungimento di questi livelli linguistici, ecc...

La direzione scolastica della Lombardia, ha sviluppato il progetto "Tutti uguali tutti diversi". E' stato prodotto un CD-Rom che riporta in modo molto sistematico tutto ciò che le scuole oggi hanno fatto sulla valutazione degli alunni stranieri. Individua per l'italiano una serie di livelli di competenza linguistica nelle quattro aree del leggere, scrivere, parlare e comprendere. Individua un applicazione dei

⁶ Vedi allegato pag. 76, 78

⁷ Vedi allegato pag. 77

livelli a tre diverse fasce di età, 5-8 anni, 8-12 e 13-18. Per ognuno di questi livelli hanno raccolto alcuni esempi di prove di valutazione per definire i livelli in cui si trovano gli alunni. Possono essere utilizzati sia in ingresso, con tutte le cautele che abbiamo detto, ma soprattutto durante il percorso di sostegno e di facilitazione dell'apprendimento della lingua italiana. Dall'altro lato hanno individuato invece un percorso di abilità logico-matematiche, sempre per le tre fasce d'età, delinendo i nuclei fondanti dell'ambito logico-matematico, le competenze corrispondenti ai diversi nuclei fondanti, e per ogni nucleo fondante hanno provato a trovare delle prove per gli alunni.

E' un materiale molto poderoso, ma la cosa interessante è che nel materiale trovate poi anche una specie di scheda di valutazione, anzi una specie di progetto educativo personalizzato, a mio parere un po' troppo limitativo rispetto a quello che io vi ho proposto, ma non da scartare.

In base alle prove di ingresso si elabora il progetto educativo personalizzato; c'è anche il foglio notizie informativo per i genitori. La cosa curiosa è che scaricando tutto il materiale voi potete compilare questi due fogli, in italiano, ma vengono tradotti automaticamente nella lingua del ragazzo e le lingue sono tante (albanese, arabo, cinese...). E' un materiale molto interessante che raccoglie molte cose prodotte da Graziella Favaro, prodotte anche qui in Emilia Romagna, in corsi di formazione, ecc...

Questo strumento vi permette di basare la valutazione sugli alunni stranieri su materiale già esistente, che si può certamente arricchire.

Per quanto riguarda l'italiano il riferimento è al Quadro europeo di apprendimento della lingua, il cosiddetto Framework europeo. Il Framework europeo individua i livelli con un comune riferimento: la scala globale che è costituita da sei livelli, dall'iniziale cosiddetto "di contatto", poi "sopravvivenza". "soglia", "progresso", "efficacia", "padronanza", raggruppati poi in tre grandi macro livelli: A (A1 e A2), B (B1 e B2), che sarebbe il livello intermedio, e il livello avanzato C1 e C2. Questi sono i livelli per tutte le lingue. Sono livelli essenzialmente linguistico-comunicativi.

La domanda è se il Framework europeo, che riguarda l'apprendimento delle lingue straniere, funziona anche quando si parla lingue "secondo". Gli estensori del progetto sostanzialmente hanno adattato questi livelli alla realtà dei bambini, dei ragazzini stranieri in Italia limitandosi ai primi quattro livelli (A1, A2, B1, B2), perché nel momento in cui arrivano è molto difficile trovarli già nel livello avanzato, e hanno introdotto un livello A0, perché nella realtà noi abbiamo bambini che hanno delle competenze assai inferiori anche al livello A1 "di contatto".

Questi livelli sono individuati non soltanto per valutare, ma anche come possibile percorso di sostegno e facilitazione linguistica per il laboratorio di lingua, o comunque per le attività che facciamo per sostenere gli alunni stranieri.

- Visione del CD-Rom "Tutti uguali, tutti diversi", realizzato dalla Regione Lombardia

Voi capite che qui si propone una quantità di materiale, un repertorio notevole; e non è auspicabile sottoporre l'alunno neo-arrivato a una massa così ingente di prove, si possono però utilizzare in itinere.

Cos'hanno fatto per l'ambito logico-matematico?

Brevemente: sulla questione dell'aspetto logico-matematico in quel materiale, a cui vi rimando, hanno individuato i nuclei fondanti della matematica e le competenze matematiche dei vari nuclei.

- I: Volevo chiederle due cose riguardanti problemi pratici che si sono posti nella mia scuola. A proposito dell'assegnazione dell'alunno alla classe. Se lei sa che sia possibile fare un'assegnazione provvisoria, o meglio immaginare una specie di settimana di accoglienza, qualche giorno di accoglienza, in cui l'alunno non è ancora assegnato a una classe e però avvengono tutta una serie di contatti, senza sottoporlo ad una serie di prove che lo scioccherebbe notevolmente, ma un contatto attraverso il mediatore, la famiglia, fargli visitare la scuola, fargli capire in qualche modo come funziona; so che in altri paesi esiste e mi sembra di ricordare che in alcune scuole anche in Italia, ma non so se la legge in qualche modo lo consenta; dopo di che, una volta trascorso questo periodo, fatte le opportune rilevazioni, si decide la classe di assegnazione. Poi volevo chiederle se la classe di assegnazione è definitiva o se invece si può cambiarla; lo so che d'ufficio naturalmente non può cambiare, però volevo sapere se esistono dei vincoli legislativi definiti. Infine volevo chiederle perché, visto che è già da molto tempo che si parla di valutazione in ingresso e diagnostica, lei dice di non chiamarla più valutazione, perché secondo me sarebbe importante appunto togliere quella connotazione negativa alla parola valutazione, come in inglese "assessment" o "evaluation" (Evaluation è però la valutazione di sistema...), come in francese evaluation, dove non c'è quella connotazione negativa che invece in Italia è forte.
- Io ho un'idiosincrasia personale verso il termine valutazione, proprio perché nel nostro Paese assume questa connotazione di giudizio, sarà sbagliato, ma di fatto è connotato in questa maniera, ed è una cosa che poi ha dato origine a queste schede di valutazione, a questi forti momenti di verifica che si scatenano a gennaio... Forse nel nostro Paese in questi anni abbiamo avuto un'enfasi davvero eccessiva sulla valutazione, diventando noi tutti insegnanti giudici, e guardate, questo non è indifferente agli occhi dei bambini e dei ragazzi, che l'insegnante a volte si trasforma in giudice della sua persona. Rispetto all'altra questione sul bambino straniero, dico che l'alunno straniero ha diritto ad essere iscritto in qualunque momento dell'anno scolastico, nella classe corrispondente all'età anagrafica, salvo altre decisioni. Le modalità di inserimento, se si vuole avere un lasso di tempo prima di prendere la decisione, competono al collegio Docenti. Molti Collegi Docenti, adottando un protocollo d'accoglienza (elaborato dalla Commissione, ma approvato dal Collegio Docenti) stabiliscono anche il lasso di tempo: ad esempio, dal momento dell'arrivo a scuola per l'iscrizione al momento dell'inserimento nella classe deve passare un massimo di tre-quattro giorni; in questi giorni c'è magari il colloquio con la famiglia, la presenza del mediatore, il Dirigente avvisa le insegnanti delle classi in cui andrà inserito, le informa,

valutano la situazione; la Commissione, nel protocollo d'accoglienza, ha la delega del Collegio Docenti di solito a decidere a cambiare classe se non va bene la classe corrispondente all'età anagrafica, perché la legge dice che se si viene meno al criterio dell'età anagrafica, il Collegio Docenti deve fare una delibera motivata e siccome il Collegio Docenti non si può riunire ogni volta che arriva un bambino straniero, si delega la Commissione per decidere questi casi. Che poi non sia auspicabile far girare il bambino da una classe a un'altra, metterlo in una classe e poi toglierlo dopo un po' è un altro discorso: io, personalmente, sono dell'idea che questi ragazzi vivono già situazioni di instabilità e incertezza e non vedono l'ora di trovare una sistemazione stabile, un posto dove essere accolti. E' chiaro che può succedere che sbagliamo la classe, perché se ci sono poche informazioni, non abbiamo niente, può succedere; può capitare di sbagliare, anche mettendo il ragazzo in una classe inferiore, perché scatta nell'insegnante l'idea del bambino vuoto che, perché non sa in quel momento, perché è spaventato e spaesato, allora non sa niente. Il principio fondamentale è dare fiducia e dare tempo e i bambini fioriscono, con un minimo di garanzie, naturalmente: chiedere che classe ha fatto nel suo Paese, dove è arrivato... e poi dar molta fiducia. Io eviterei di mandare il bambino un po' in una classe un po' nell'altra, finché noi ci facciamo un'idea... ma in questo modo anche il bambino si farà una sua idea della scuola.

- I: Quando si parla di percorso individualizzato sulla didattica, nel momento della valutazione finale di ciclo, è possibile fare prove scritte differenziate? Circolano voci secondo cui esistono Presidenti di Commissioni che sostengono che non sia possibile. Cosa è possibile fare per legge?

R: Volevo aggiungere prima una cosa. I paesi scandinavi prevedono la flessibilità della valutazione degli alunni stranieri, cioè di adattarla a seconda delle situazioni. L'Austria prevede invece che gli alunni stranieri che non sanno il tedesco, inseriti nelle classi austriache, vengano iscritti extra quota e quindi come se fossero degli uditori, ma stanno dentro la classe; per questi alunni non è prevista nessuna forma di valutazione per due anni, non viene impedito loro di proseguire il corso scolastico insieme agli altri compagni di classe: il principio è "diamogli tempo". Per tornare a lei. La legge consente prove diversificate solo per gli handicappati. La legge che parla di adattamento dei programmi, o adesso di piani personalizzati, non dice nulla sulla valutazione, diversamente da questi altri Paesi europei che vi ho detto, che pure parlano di adattamento dei programmi, di azioni di sostegno, ma dicono anche che la valutazione viene resa flessibile o addirittura sospesa. L'Italia questo passo non lo fa. A mio parere invece il Collegio Docenti può farlo, perché adattare i programmi, ma non adattare la valutazione è una contraddizione. Molte scuole adattano l'aspetto certificativo della valutazione, sulle schede, adottando formulazioni di questo genere: "l'alunno viene valutato in relazione al percorso personalizzato", oppure "l'alunno viene valutato in

relazione solo alla parte operativa della disciplina”. Nel primo quadrimestre si scrive che l’alunno non viene valutato perché è nella prima fase di alfabetizzazione. Data la vaghezza della legge, il criterio è questo: cercare di valutare il più possibile quello che è possibile valutare; ridurre il numero di discipline in cui l’alunno viene considerato non valutabile. L’italiano va sempre valutato, perché si presuppone che vi sia comunque un percorso individuale. Vanno comunque decisi dei criteri dal Collegio Docenti: è il Collegio Docenti che stabilisce anche le formule che possono essere riportate. In assenza di legislazione, il problema è la valutazione alla fine dell’anno, anche perché c’è il valore certificativo del passaggio. Lì non è possibile esimersi da una valutazione su tutte le discipline ma è possibile, a mio parere, esprimere una valutazione in relazione al percorso individualizzato che il bambino ha svolto, come appare dal piano educativo personalizzato. Per quanto riguarda gli esami di Stato, non è possibile fare prove differenziate, la legge lo esclude, ma la domanda che si pone è: “all’uscita della terza media, all’uscita delle superiori, abbiamo degli obiettivi minimi che devono essere raggiunti o no?”; non è che bisogna promuovere ad ogni costo l’alunno straniero, se riteniamo che gli obiettivi minimi non siano stati raggiunti.

Per l’esame di licenza media non sono previste prove differenti. Come si può fare? Io ripeto che il principio è: dobbiamo individuare degli obiettivi minimi sia della competenza linguistica, sia delle competenze disciplinari. L’altra volta vi ho parlato di quello che secondo me è in storia il contenuto minimo che un alunno di terza media deve possedere: la storia dall’unità d’Italia e la conoscenza del nostro sistema politico-amministrativo. Perché è utile, comunque per un alunno straniero avere queste informazioni. Però ogni scuola potrà decidere gli obiettivi minimi.

Veniamo agli esami. Alcune scuole organizzano gli esami scritti essenzialmente secondo due modalità: prove “a ventaglio” e prove “a gradoni”.

Le prove “a gradoni” sono prove costituite da diversi items. Il superamento di ogni item dà diritto ad una votazione: sufficiente, discreto, buono, ottimo e così via...

Si propone la prova unica a tutti e il ragazzino straniero potrà collocarsi in un item che dà la sufficienza. Non è una gran bella cosa per il suo impegno però si rifarà all’orale.

Le prove “a ventaglio” sono una serie di prove diverse per complessità l’una dall’altra (per es. nell’ambito linguistico: che possono andare dal riassunto di un testo a dalla scrittura di un testo, da un testo di un determinato tipo ad un altro) in maniera tale da dare opportunità all’alunno di trovare la prova che può esprimere al meglio le sue competenze entro un margine di accettabilità.

La migrazione comporta per i migranti dolori, fatiche e perdite inevitabili. La scuola può attutire questo, certamente non potrà portare tutti allo stesso livello. Sarebbe immorale, ingiusto, non professionale, valutare gli alunni senza prendere in considerazione tutti quegli aspetti didattici, relazionali, che abbiamo illustrato. Non avremmo la legittimità morale di valutare gli alunni se non mettessimo in piedi iniziative di sostegno, di facilitazione, piani personalizzati, attenzioni didattiche e così via. Ma la

valutazione c'è, avviene ed è bene che ogni Collegio Docenti individui obiettivi minimi, non devono essere certamente penalizzanti, ma non possono neppure essere “va bene tutto”.

ALLEGATI

Elementi per il piano personalizzato nella fase di accoglienza

Gli insegnanti del consiglio di classe e del team raccolgono dati e prendono decisioni relative al percorso personalizzato (elaborazione iniziale e successivi aggiornamenti).

- A. Inserimento a scuola: data di inserimento, classe e sezione, rapporto fra classe e anno di nascita (corrispondente, retrocessione di uno o più anni, avanzamento di uno o più anni), ragioni della decisione relativa alla scelta della classe
- B. Osservazioni iniziali dell'alunno in classe (socializzazione, comportamenti ecc.) effettuate dagli insegnanti che vi lavorano
- C. Azioni di supporto programmate e relativi obiettivi di apprendimento
- Gli insegnanti individuano gli **obiettivi** di apprendimento, le **scansioni** periodiche e le **azioni di supporto** per
 - l'apprendimento dell'italiano L2
 - il sostegno agli apprendimenti disciplinari
- Fra le azioni di supporto si collocano anche gli interventi integrativi e/o esterni ai percorsi curricolari quali: corsi dei CTP, doposcuola, corsi e laboratori in orario extracurricolare ecc.
- Gli insegnanti effettuano rilevazioni degli apprendimenti in ingresso e al termine di ogni periodo
- D. Obiettivi trasversali: promuovere relazioni positive all'interno della classe di appartenenza, promuovere l'integrazione scolastica e nel contesto sociale, favorire l'accettazione delle diverse appartenenze e il raffronto delle esperienze ecc.
- Rispetto a questi punti è bene effettuare periodicamente delle rilevazioni e indicare nel piano eventuali iniziative adottate.
- E. Segnalazione di situazioni e problematiche

Dati conoscitivi da raccogliere, possibilmente, all'inizio del percorso. Sarebbe senz'altro auspicabile condurre colloqui con l'alunno e i genitori avvalendosi di un mediatore interculturale. Per raccogliere le informazioni di cui al punto C. potrebbe essere necessario proporre all'alunno prove di ingresso. Esse dovrebbero

- riguardare essenzialmente due ambiti: quello linguistico e quello logico-matematico;
- ***essere proposte con cautela, e comunque in un contesto amichevole, in considerazione dell'età dell'alunno.***

Occorre anche prestare attenzione alla loro tipologia affinché non risultino totalmente estranee all'alunno falsando così i risultati. Inoltre i test per l'ambito logico-matematico non si devono basare sulla comprensione di testi in italiano.

Le informazioni sulle conoscenze, abilità, competenze possedute potrebbero essere anche ottenute senza ricorrere a prove oppure integrando i testi con informazioni raccolte dai genitori durante il colloquio. Si tratta in sostanza di non trasformare in un interrogatorio il primo incontro dell'alunno, e dei genitori, con la nuova scuola ma di "dare loro parola" facendo emergere contenuti significativi dell'esperienza pregressa ma anche aspettative e timori riguardanti il futuro scolastico.

A. Dati anagrafici

- **Cognome e nome**
- Data di nascita
- Luogo di nascita e nazionalità
- Notizie relative al nucleo familiare con cui vive (genitori, fratelli/sorelle, scuole frequentate dai fratelli/sorelle, da quando in Italia)
- Data di arrivo in Italia

B. Percorso scolastico

- Scolarità precedente nel paese di provenienza (anni di scuola effettuati, età di inizio della scolarizzazione, ultima classe frequentata...)
- Eventuale scuola frequentata in Italia (se l'alunno è arrivato nel corso dell'anno scolastico e ha cambiato)
- Eventuali documenti scolastici presentati (risultati conseguiti)
- Eventuali testi di studio e quaderni presentati
- Altre notizie
- Considerazioni personali, aspettative, timori ...

C. Competenze possedute

- Lingua/e parlate in famiglia e relativo livello di padronanza (orale, scritta ...)
- Altra/e lingua/e conosciuta/e e relativo livello di padronanza (orale, scritta...)
- Conoscenza dell'italiano e livello di padronanza
- Competenze nell'ambito logico-matematico

Proposta di guida per un portfolio della facilitazione linguistica

A. Fase della raccolta mirata di materiali e documentazione prevalentemente di tipo linguistico ma non solo:

* La linea di partenza

- esempi di prove iniziali a ventaglio (3 livelli) con i relativi risultati nelle quattro aree (leggere, scrivere, parlare, comprendere);
- osservazioni e considerazioni dei docenti facilitatore e di classe, ma anche dell'alunno

* Il percorso

- elaborati e produzioni dell'alunno relativi alle quattro aree linguistiche e comunicative, raccolti periodicamente;
- considerazioni e osservazioni dell'insegnante (sull'ambito linguistico ma anche sull'impegno, l'atteggiamento comunicativo e relazionale).

Gli elaborati e le produzioni linguistiche sono sia scritte che orali, queste ultime raccolte mediante registrazioni.

B. Fase della configurazione o elaborazione conclusiva del portfolio dell'accoglienza che prevede

- la rivisitazione di ciò che si è raccolto e la sua valutazione;
- la scelta dei materiali da inserire nel portfolio conclusivo (per la presentazione) sulla base della significatività nelle 4 aree;
- commenti e considerazioni di insegnante e alunno (nella misura in cui è possibile) sui progressi compiuti nelle 4 aree, sulle difficoltà ancora presenti (anche in relazione all'utilizzo nei concreti contesti scolastici e di vita), sui successivi passi del percorso

....

Rivisitazione e scelta vengono realizzate dall'insegnante insieme all'alunno. L'ottimale sarebbe anche un coinvolgimento della famiglia.

*Il Portfolio: scopi generali
(Melograno, 1996; Comoglio, 2003)*

- mantenere traccia del *progresso* dello studente;
- offrire agli studenti l'opportunità di valutare le loro realizzazioni (*autovalutazione*);
- assistere gli insegnanti nella *pianificazione dell'istruzione*;
- determinare la misura in cui gli *obiettivi di apprendimento* sono stati conseguiti;
- aiutare *i genitori* a comprendere lo sforzo e il progresso dei loro figli;
- servire come base per un *programma di valutazione* che consenta una valutazione dello studente più adeguata e precisa del suo cammino di apprendimento;
- rilevare *l'interesse e la motivazione* dello studente verso particolari argomenti e settori del sapere;
- intraprendere *percorsi individualizzati di recupero*;
- documentare *lo sviluppo e l'ampiezza* con la quale gli argomenti di una particolare disciplina sono stati trattati
- rendere consapevole lo studente *della propria storia e del progresso di apprendimento* (da dove è partito, dove e che cosa deve fare subito, dove vuole arrivare)
-