

STRUMENTI E RICERCHE

della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo

Diretti da Mari D'Agostino

Imparare con gli alunni stranieri

Un'esperienza di tirocinio guidato

a cura di

Mari D'Agostino e Chiara Amoruso

Imparare con gli alunni stranieri : una esperienza di tirocinio guidato / a cura di Mari D'Agostino, Chiara Amoruso. – [S. l. : S. n.], 2009.

1. Lingua italiana – Insegnamento agli stranieri

I. D'Agostino, Mari <1956-> II. Amoruso, Chiara <1976->

450.715 CCD-21 SBN Pal0218884

CIP - *Biblioteca centrale della Regione siciliana "Alberto Bombace"*

Indice

Imparare con gli alunni stranieri

Un'esperienza di tirocinio guidato

Premessa 9

Il tirocinio della Scuola di Lingua italiana per Stranieri: un modello costruito nel tempo

La storia, il modello, le riflessioni

Mari D'Agostino e Chiara Amoruso 13

L'anno 2007-08 e il coordinatore unico

Adele Pellitteri 23

L'anno 2008-09 e il *team* di coordinamento

Veronica Benigno 27

Il racconto delle esperienze

1. COORDINATORI

La scuola, l'università e gli studenti immigrati: un incontro
complesso tra culture differenti

Marcello Amoruso 35

“Una strada di cioccolato” per camminare insieme

Giuseppe Rizzuto 41

Giochiamo a imparare l'italiano: un'esperienza di TPR

Rossella Silvestri 45

Il coordinatore come mediatore attivo nella gestione delle relazioni	
Maura Tripi	49

2. TIROCINANTI

Dai telegiornali alla classe: la colpa di essere rumena	
Margherita Adamo	55

Se alla base non c'è la motivazione	
Salvo Cavaliere	59

L'integrazione a tappe forzate	
Antonella Giustiniano	65

La ragazza che disegnava ninfee	
Fortunata Li Muli	67

Dopo il silenzio: due bambini cinesi verso l'italiano	
Carla Piazza	71

3. SCUOLE

Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta"	
Maria Pia Buffolino	77

Scuola Elementare "Francesco Ferrara"	
Lea Canali	79

Scuola Elementare "Michele Amari"	
Lucia Sorce e Maria Ceravolo	81

Scuola Superiore ITIS "Alessandro Volta"	
Rosa Guccione	83

Scuola Media "Silvio Boccone"	
Maria Buffa	85

Scuola Elementare "Francesco Paolo Perez"	
Simona Pantaleo	87

Materiali e strumenti

1. Statuto del tirocinio di facilitazione linguistica	91
2. Soggetti coinvolti nell'anno scolastico 2008-2009	95
3. Seminari di formazione	97
4. Griglia di osservazione degli alunni stranieri e delle dinamiche della classe	105
5. Scheda informativa dell'alunno straniero	109
6. Scheda di autovalutazione per i tirocinanti	111
7. Scheda per la verifica finale del percorso di tirocinio	115
8. Bibliografia minima	119

Premessa

Queste pagine, licenziate forse troppo frettolosamente sotto l'incalzare dei tempi esterni, raccontano una microstoria che ha coinvolto negli ultimi due anni un numero crescente di ragazzi e ragazze, bambini e adulti di diverse etnie e convinzioni religiose. Più di un centinaio di studenti universitari, parecchie decine di docenti e dirigenti scolastici hanno lavorato attorno a un progetto insieme semplice e ambizioso: costruire percorsi di formazione da una parte, di inclusione sociale dall'altra, che avessero come oggetto e strumento la lingua italiana. "Imparare con gli alunni stranieri" è quanto hanno fatto per mesi studenti e giovani laureati che hanno utilizzato il tirocinio formativo proposto dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo di Palermo come occasione di crescita professionale ed umana.

L'obiettivo di questo volumetto è mettere ordine e cercare di sistematizzare alcuni elementi di questa esperienza, per riprenderla con più lucidità e forza fra pochissimo, ad apertura del nuovo anno scolastico.

Di fronte a sciagurate politiche di esclusione e di segregazione, sostenute e supportate da ondate di risorgente xenofobia, scuola e università non possono che moltiplicare gli sforzi in direzione di una cultura della solidarietà e dello scambio, nella convinzione che il contatto e mescolamento fra lingue, culture, esperienze, sia una formidabile occasione di arricchimento e una opportunità da cogliere tanto sul piano individuale che su quello collettivo.

Il progetto formativo di cui si tracciano i contorni nelle pagine seguenti è stato fortemente voluto e sostenuto in ogni momento da Giovanni Ruffino e Vincenzo Guarasi nella loro qualità di Presidi della Facoltà di Lettere e Filosofia. Insieme a loro ringraziamo i Dirigenti Scolastici che hanno accolto i nostri studenti e i tanti Docenti con cui abbiamo condiviso difficoltà e traguardi.

**Il tirocinio della Scuola
di Lingua italiana per Stranieri:
un modello costruito nel tempo**

La storia, il modello, le riflessioni

Mari D'Agostino e Chiara Amoruso

1. LA STORIA

Nel 1998 il Ministero della Pubblica Istruzione chiese ad alcuni Atenei, fra i quali il nostro, di organizzare dei corsi di formazione sulla didattica dell'italiano come lingua seconda per insegnanti di scuola elementare e media. Giovanni Ruffino, all'epoca Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, aderì alla richiesta nella convinzione che l'Università non potesse fare a meno di impegnarsi su un terreno di importanza decisiva sul piano sociale e politico, prima ancora che su quello scientifico ed educativo. Il possesso pieno della lingua del paese in cui si vive è, infatti, una premessa indispensabile per evitare fenomeni di emarginazione e di ghettizzazione oggi, di violenza domani. Per noi tutti che in quegli anni ci siamo messi al lavoro, è stato chiaro fin da subito che si trattava di intraprendere un percorso non semplice né limitato nel tempo. I vistosi ritardi accumulati sul piano della ricerca scientifica e della didattica, come sappiamo, sono andati a sommarsi, in particolare in alcune aree del paese, alla mancanza di risorse aggiuntive che hanno impedito l'inserimento nelle scuole di profili professionali specializzati: facilitatori linguistici, mediatori, esperti nella didattica dell'italiano L2. I dati anche recenti (luglio 2008), sulla mancanza di regolarità scolastica tra i bambini e gli adolescenti immigrati (quasi il 45% è in ritardo sugli studi) e sull'alto numero di abbandoni e bocciature, ci dicono quanto strada ancora si debba fare per promuovere efficaci percorsi di integrazione nelle scuole italiane.

Dieci anni fa hanno avuto avvio, dunque, anche in Sicilia i primi corsi di formazione per insegnanti organizzati dall'Università e, pochi anni più tardi, nel 2001, la partecipazione al programma nazionale "Italiano L2: lingua di contatto, lingua di culture", fino ad oggi l'impegno di più alto respiro della scuola italiana nella costruzione di un profilo organico di insegnante specializzato nella didattica dell'italiano a stranieri.

Da quei corsi e da quegli incontri nascono molti dei rapporti di collabora-

zione e lavoro comune che in questi anni stanno dando i loro frutti, oltre che l'esigenza di promuovere una Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo di Palermo che si occupasse allo stesso tempo di formazione, di ricerca e di didattica. Dalle denunce degli insegnanti sulla povertà di risorse di molti Istituti scolastici, è nata anche la proposta ai nostri studenti di mettere a disposizione delle scuole anzitutto il loro entusiasmo e le loro energie oltre che le competenze che intanto andavano acquisendo in particolare nel corso di Laurea "Traduzione, italiano L2 e interculturalità", attivato negli stessi anni. La modalità di nascita del progetto di tirocinio formativo che qui presentiamo spiega le sue caratteristiche, in parte anomale rispetto ad altre esperienze simili che si svolgono in ambito universitario. Esso infatti si caratterizza per il ruolo fortemente attivo di chi lo svolge: ad ogni tirocinante vengono infatti assegnati compiti precisi che richiedono competenze precise. "Imparare con gli alunni stranieri" significa quindi che il percorso di crescita riguarda entrambi i soggetti implicati nella relazione: gli studenti universitari, in molti casi neolaureati, e coloro i quali si trovano in fase di apprendimento dell'italiano. Proprio per la duplicità dell'obiettivo, sviluppo di competenze didattiche e sviluppo di competenze linguistiche, il percorso ha bisogno di una guida attenta da parte di chi ha maggiore competenza ed esperienza e che può, proprio per questo, fungere da punto di riferimento nel lavoro. Il progetto è cresciuto rapidamente per il numero delle attività proposte e dei tirocinanti coinvolti nell'esperienza allargandosi, oltre che alle scuole elementari e medie, anche agli istituti superiori dove la presenza di giovani adolescenti immigrati si è nel frattempo fatta più corposa.

2. IL MODELLO: UN TIROCINIO GUIDATO DALL'UNIVERSITÀ NEL DIALOGO PERMANENTE CON LE SCUOLE CHE LO OSPITANO

Il nostro tirocinio fonda la sua validità e la sua efficacia su due punti fondamentali:

1. Si tratta di un *tirocinio guidato*. I tirocinanti, infatti, sono dapprima formati, poi monitorati e infine valutati:
 - ai tirocinanti viene offerto un ciclo di INCONTRI DI FORMAZIONE con l'obiettivo di fornire alcune conoscenze teoriche e pratiche utili al lavoro nelle classi;
 - ciascun tirocinante è affidato a un COORDINATORE che lo seguirà durante

- tutta l'attività con incontri periodici e affiancandolo, a volte, nelle attività in classe. I tirocinanti avranno quindi una guida costante con la quale confrontarsi sui problemi via via emersi e sulle strategie di intervento;
- alla fine dell'esperienza gli studenti sostengono una VERIFICA attraverso la quale si valuta l'esito del percorso formativo. Si rilevano, cioè, le conoscenze e le competenze acquisite nell'ambito della didattica dell'italiano L2 in contesto scolastico.

2. I progetti di tirocinio sono effettuati nell'ambito di un *dialogo costante con i referenti delle scuole* e quindi modulati in rapporto alle esigenze e alle risorse della scuola stessa. Il nostro obiettivo, infatti, è che gli interventi si integrino il più possibile nelle normali attività scolastiche, evitando che essi risultino dei corpi estranei calati dall'alto.

A tal fine è determinante il ruolo dei coordinatori nella loro seconda veste di mediatori fra referenti della scuola e tirocinanti (vedi il contributo di Maura Tripi in questo volume), oltre che la *settimana di osservazione* delle dinamiche della classe, compiuta sulla base di una griglia pre-constituita.

La realizzazione di un tirocinio così concepito richiede la costruzione di *strumenti ad hoc* che vanno dalla griglia di osservazione delle dinamiche della classe, ai test per la rilevazione dei bisogni linguistici degli alunni stranieri, alla verifica del buon esito del percorso di tirocinio. Alcuni di questi sono stati già realizzati (vedi i materiali riportati alla fine del volume), altri lo devono essere ancora, e saranno oggetto di una specifica riflessione nei prossimi mesi. Tali strumenti si rivelano fondamentali non solo per costruire una articolata mappatura dei bisogni e delle competenze degli alunni oltre che dei risultati progressivamente raggiunti, ma anche per lasciare una traccia documentata della nostra attività da utilizzare per successive analisi e correzioni.

3. I TIPI DI INTERVENTO

La nostra proposta didattica prevede 3 tipologie di intervento in rapporto alle competenze linguistiche e ai bisogni dei destinatari:

- alfabetizzazione (letto-scrittura e TPR);
- laboratori di italiano L2 (metodo comunicativo);
- supporto alle diverse discipline (semplificazione dei testi).

I **CORSI DI ALFABETIZZAZIONE** sono rivolti a bambini, adolescenti, adulti che non hanno una competenza della lingua sufficiente per seguire le lezioni insieme ai loro compagni. In questa fase è dunque fondamentale fornire velocemente i primi elementi della lingua italiana attraverso corsi intensivi che punteranno essenzialmente verso due obiettivi:

- sviluppare una prima competenza comunicativa puntando su un lessico immediatamente spendibile, su espressioni utili a soddisfare funzioni fondamentali e sulle strutture sintattiche minime;
- permettere l'accesso alla lettura e alla scrittura attraverso laboratori di base (nel caso di bambini delle elementari) o illustrando in maniera sistematica il funzionamento del sistema fonologico e grafemico dell'italiano.

A questo stadio di apprendimento si rivela particolarmente efficace la tecnica del *Total Physical Response* che si fonda sull'osservazione che il processo di apprendimento comincia dalla comprensione e non dalla produzione. Le attività di TPR consistono, infatti, nel dare agli apprendenti dei comandi vocali ai quali essi rispondono con azioni fisiche, dimostrando così la corretta interpretazione del messaggio. Una situazione del tutto analoga a quella che si verifica con l'acquisizione della lingua madre nei bambini piccoli.

È un modo per accompagnare i bambini durante la fase del silenzio rendendo loro e noi stessi consapevoli che essa non coincide con un periodo vuoto e improduttivo. È una fase in cui i bambini imparano a riconoscere un gran numero di parole anche se non sono ancora capaci di lanciarsi in produzioni proprie. Questo tipo di attività serve, quindi, da un lato a rispettare pienamente questo fondamentale momento dell'apprendimento linguistico, e, nello stesso tempo, a valorizzare i traguardi recettivi raggiunti. Inoltre, la forte componente ludica che caratterizza questa attività accresce la motivazione dei piccoli apprendenti moltiplicando le loro energie e la loro voglia di imparare (sul TPR vedi anche la Scheda 2 e il contributo di Rossella Silvestri in questo volume).

I **LABORATORI DI ITALIANO L2** si rivolgono ad alunni che hanno già avviato il loro percorso di apprendimento dell'italiano. Essi mirano a sviluppare la competenza comunicativa e, al contempo, quella metalinguistica. Si parte infatti dai testi e dalle funzioni comunicative per scoprire e analizzare i meccanismi di funzionamento della lingua. Dell'*approccio comunicativo*, oggi ampiamente condiviso e diffuso, si vogliono mettere in risalto i seguenti assunti:

- l'apprendente come protagonista del suo percorso di apprendimento e non semplice ricettore di informazioni trasmesse;

- l'apprendimento fondato sulla ricerca e la scoperta attraverso un procedimento induttivo;
- l'importanza di partire dai bisogni comunicativi per giungere poi a una riflessione esplicita sulle strutture linguistiche che li assolvono;
- la centralità delle attività di produzione e comprensione orale;
- il testo come fulcro generatore di un'unità didattica che, sollecitando negli studenti la scoperta di meccanismi e forme linguistiche, ne fa poi oggetto di riflessione esplicita da consolidare attraverso esercizi mirati.

Il **SUPPORTO ALLE DISCIPLINE** è pensato, infine, come attività parallela ai laboratori di L2, e viene programmato in stretta connessione con il percorso didattico dell'intera classe. L'obiettivo in questo caso è la conoscenza del lessico tecnico delle singole aree del sapere oltre che, più in generale, delle strutture linguistiche che caratterizzano il codice scritto e che, quindi, sono trasversali ai diversi contenuti disciplinari. Strumento essenziale di questo intervento è la *semplificazione dei testi* vale a dire la riscrittura dei testi di studio secondo modalità che ne facilitano la comprensione. La nostra idea di semplificazione dei testi si fonda su alcuni capisaldi:

- le riscritture devono essere tarate sull'effettivo livello di competenza dei destinatari;
- nella riscrittura del testo è fondamentale il momento della pianificazione concettuale che serve a sanare anche i difetti di costruzione del testo originario;
- i testi semplificati devono procedere per gradi di difficoltà crescenti avendo di mira lo sviluppo di una piena competenza linguistica;
- a tal fine ogni testo semplificato è il veicolo per l'apprendimento o il consolidamento di determinate strutture linguistiche, oltre che di contenuti disciplinari;
- il testo semplificato è accompagnato da una scheda di attività per l'esercitazione delle funzioni grammaticali che sono obiettivo del testo.

In tutte e tre le tipologie di intervento sopra descritte, il tirocinante svolgerà una parte delle ore in classe, in compresenza con l'insegnante disciplinare, e una parte fuori dalla classe, tenendo dei laboratori di lingua. Entrambe le modalità di lavoro sono fondamentali:

- *il tirocinante dentro la classe*: il lavoro dentro la classe in compresenza con gli insegnanti curricolari è importante perché il tirocinante possa rendersi conto delle dinamiche interazionali e dei bisogni linguistici degli

allievi. Inoltre la presenza del tirocinante può essere utilizzata per lavorare in piccoli gruppi promuovendo il dialogo fra pari e la partecipazione positiva alle attività scolastiche;

- *il tirocinante fuori dalla classe*: fuori dalla classe il tirocinante gestirà dei laboratori mirati allo sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni, lavorando con gruppi il più possibile omogenei. A tal fine è fondamentale che la scuola abbia a disposizione un'aula dedicata. In queste occasioni agli alunni stranieri si potranno affiancare alcuni compagni italiani con il ruolo di tutor.

Il numero di ore dedicate ad attività esterne alla classe è più alto nel caso di alunni neoarrivati o che, comunque, possiedono basse competenze linguistiche. Man mano che, invece, cresce la padronanza della lingua italiana è opportuno interferire il meno possibile con la normale frequenza alle lezioni. Sarebbe importante da questo momento in poi che i laboratori di lingua italiana fossero tenuti sempre in orari diversi da quelli curricolari.

3. UN MODELLO MIGLIORABILE

L'esperienza di quest'anno ci ha offerto numerosi spunti di riflessione che saranno il punto di partenza del lavoro dei prossimi mesi.

a. Chiarezza sul ruolo e le modalità di intervento dei tirocinanti

I rapporti con le scuole vanno gestiti con più attenzione fin dall'inizio per evitare che sorgano difficoltà di comprensione fra i singoli tirocinanti e i singoli docenti. A tal fine è fondamentale la funzione del coordinatore che deve mediare fra le esigenze del singolo Istituto scolastico e quelle della Scuola di Italiano. È utile, inoltre, che insegnanti e tirocinanti si riuniscano prima dell'inizio delle attività scolastiche per definire insieme, nei dettagli, le modalità dell'intervento.

Infine, è auspicabile che i docenti della Scuola di Italiano presentino ufficialmente l'attività di tirocinio durante un Collegio dei docenti: sarà questo il momento per chiarire il ruolo, i compiti e gli obiettivi dei tirocinanti.

I singoli istituti devono impegnarsi a utilizzare i tirocinanti nell'ambito dei ruoli concordati evitando di assegnare loro (se non occasionalmente) compiti che non richiedono preparazione specifica o che richiedono una prepa-

razione specifica diversa. Ai tirocinanti, ad esempio, non devono essere assegnati alunni stranieri con problemi di ordine cognitivo.

b. Una formazione più mirata

La formazione che finora siamo riusciti ad offrire non è ancora sufficiente a coprire tutte le richieste dei ragazzi che svolgono il tirocinio. Il percorso universitario intrapreso, e in alcuni casi già concluso, non fornisce loro che in minima parte gli strumenti e le tecniche immediatamente spendibili nella pratica didattica.

Proprio da questa constatazione è nata la proposta di promuovere l'istituzione di un Master in "Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera" che ha come obiettivo la costituzione di una figura professionale altamente specializzata. A partire dai prossimi mesi l'esperienza del tirocinio sarà quindi direttamente collegata a questo corso di studi post-laurea e una parte rilevante dei tirocinanti saranno scelti fra gli studenti del Master.

c. Lavorare con i bambini stranieri senza dimenticare gli altri

Alcune fra le realtà scolastiche con le quali abbiamo lavorato operano in contesti sociali particolarmente difficili dove il problema linguistico degli alunni stranieri appare a volte più facilmente gestibile rispetto alla condizione di bambini e adolescenti che, non solo hanno gravi carenze linguistiche, ma spesso provengono da situazioni di forte disagio sociale e sono non di rado vittime, o protagonisti, di atti di violenza. Anche ai nostri tirocinanti è capitato di essere accolti nelle classi con frasi come «mi vuoi portare alla casa famiglia?».

In tali realtà il bambino straniero pone agli insegnanti problemi forse meno urgenti e drammatici e spesso si caratterizza per un'alta motivazione allo studio vissuto dalla famiglia come strumento di promozione sociale.

Alla luce di queste considerazioni, concentrarsi solo sui bambini stranieri potrebbe apparire come una forma di "razzismo al contrario". Per questo è importante che l'intervento dei tirocinanti si allarghi all'intera classe, evitando di creare una situazione capovolta in cui la condizione di straniero diventi un privilegio.

La necessità di lavorare sull'intero contesto-classe emerge con particolare forza in rapporto a situazioni difficili ma deve diventare un principio generale da estendere a tutte le realtà. In ogni caso, infatti, il lavoro linguistico con gli alunni stranieri non può essere estrapolato dal resto della classe e non

deve essere fonte di ulteriore isolamento. È fondamentale, dunque, che il tirocinante venga percepito come una figura di riferimento per tutta la classe. Tale esigenza è concretamente realizzabile se il tirocinante svolge una parte del suo intervento dentro la classe, non sotto forma di puntello a singoli alunni, ma in attività programmate e gestite assieme all'insegnante curriculare e rivolte a tutti quanti. Anzi, la presenza del o dei tirocinanti potrebbe fornire l'occasione per realizzare una modalità di lavoro poco praticata nella scuola: i laboratori in piccoli gruppi. Questi sarebbero finalizzati al raggiungimento di obiettivi educativi trasversali quali la promozione della cooperazione e dell'integrazione fra tutti i membri, l'educazione al rispetto delle regole, la crescita della motivazione. Si veda a tal proposito l'attività organizzata da Giuseppe Rizzuto, in qualità di coordinatore, in una classe "difficile" della scuola elementare "Amari" (vedi il suo contributo all'interno di questo volume).

d. La lingua attraverso i testi scolastici

La riflessione sistematica sulle modalità che consentono un uso più efficace dei testi semplificati ci ha condotto a elaborare un metodo che tenga costantemente insieme i contenuti linguistici e quelli disciplinari. Ogni testo scolastico, infatti, autentico o semplificato, se adeguatamente trattato può diventare il pretesto per la focalizzazione e l'apprendimento di strutture linguistiche. Questo significa trasferire nella didattica dell'italiano le acquisizioni metodologiche compiute nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera, laddove, cioè, la lettura o l'ascolto del testo viene concepito come punto di partenza per la scoperta induttiva dei meccanismi di funzionamento della lingua e come il fulcro generatore di un'unità didattica completa.

Prima di proporre il brano scelto, dunque, l'insegnante selezionerà all'interno di esso determinati elementi lessicali e grammaticali che verranno assunti a obiettivi linguistici. Nel caso si tratti di una semplificazione, sarà l'insegnante stesso a inserire opportunamente gli elementi che vuole trattare in rapporto al livello di competenza linguistica dei destinatari. Quindi penserà a una serie di attività da fare sul testo al fine di raggiungere gli obiettivi individuati.

Oltre alle attività per la verifica della comprensione e il consolidamento dei contenuti che già si trovano nei testi scolastici (esercizi di completamento e di riordinamento, domande a scelta multipla, compilazione di mappe concettuali), si dovranno prevedere attività di tipo specificamente linguistico:

- completare la coniugazione di un verbo cercando nel testo le voci man-

canti;

- cercare nel testo tutte le occorrenze di una parola o di un'espressione, ricopiare le frasi in cui compare, provare a dedurne il significato;
- cercare nel testo tutte le occorrenze di un elemento morfologico, provare a dedurne la funzione;
- riscrivere porzioni di testo operando trasformazioni di tipo morfologico: da un tempo verbale a un altro, dal singolare al plurale, ecc.
- rintracciare una struttura sintattica nel testo e riscriverla trasformandola (es: da passiva a attiva, da impersonale a personale, da nominalizzata a verbale).

Da non trascurare, infine, le attività che propongono il riutilizzo orale degli elementi appresi al fine di un loro consolidamento. In questo caso verranno in soccorso le diverse tecniche elaborate in ambito glottodidattico dai *pattern-drills*, ai *roleplay*, ai *role-making* alle conversazioni libere secondo un grado crescente di creatività.

CONCLUSIONI

Il lavoro realizzato negli ultimi due anni è stato di gran lunga superiore alle risorse che l'Università è riuscita a mettere in campo. Esso si è retto in massima parte sul lavoro volontario di giovani laureati che avevano accumulato esperienze preziose in altri contesti formativi in Italia o all'estero e che hanno per questo potuto assolvere al ruolo di coordinatori. È stata questa per loro una importante occasione di mettere a frutto per la loro terra competenze acquisite altrove e di crescere ulteriormente.

È del tutto evidente che l'allargamento qualitativo e quantitativo dell'esperienza, certamente possibile e crediamo auspicabile, richiede altre energie oltre quelle utilizzate fino a questo momento ed un impegno individuale troppo gravoso per essere sostenuto a titolo volontario.

D'altra parte la strada fin qui fatta ci rende pienamente consapevoli che senza il lavoro di affiancamento, che deve essere ulteriormente migliorato e razionalizzato, la ricaduta didattica dell'inserimento di tirocinanti nelle classi appare assai limitata, così come la crescita professionale dei nostri studenti universitari.

La sinergia e il rapporto di reciproco scambio con le diverse realtà scolastiche sono, anch'esse, uno degli aspetti cruciali dell'esperienza su cui, però, è necessario impegnarsi ulteriormente trovando luoghi e momenti di ri-

flessione comune e prevedendo anche delle attività di monitoraggio esterno (da parte dell'insegnante) del lavoro svolto dal tirocinante che non siano rituali né formali.

Università e scuola non possono che giovare reciprocamente nel mettere in comune risorse, esperienze, energie.

L'anno 2007-08 e il coordinatore unico

Adele Pellitteri

Nell'anno 2007-08 ho ricevuto l'incarico dalla Facoltà di Lettere e Filosofia di coordinare i tirocinanti che avrebbero operato come facilitatori linguistici in scuole di Palermo.

Dopo la fase preparatoria, rivolta a individuare le scuole disponibili a sottoscrivere il Protocollo d'intesa con la Scuola di Italiano per Stranieri, ho proceduto con l'effettiva selezione del gruppo di studenti da inserire.

Gli studenti potevano scegliere tra due tipologie di tirocinio. Una consisteva nell'operare come *facilitatore linguistico* all'interno delle scuole pubbliche. Questa tipologia ha riguardato cinque scuole: la Scuola Primaria "Turrisi Colonna"; l'Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta"; la Scuola Media "Silvio Boccone"; il Centro Territoriale Permanente "Federico II"; la Scuola Superiore ITIS "Alessandro Volta".

La seconda tipologia di tirocinio prevedeva il supporto come *tutor* ai corsi di Lingua italiana per studenti stranieri inseriti nel programma di mobilità Erasmus.

Per individuare gli studenti interessati all'attività proposta è stato inserito un annuncio sul sito della Facoltà di Lettere e Filosofia. Gli studenti interessati sono stati convocati ad una riunione alla fine della quale dovevano compilare un modulo sia con dati anagrafici che relativi alla carriera scolastica.

La maggior parte degli studenti che hanno fatto richiesta erano iscritti al corso di laurea di primo livello in "Traduzione, Italiano L2 e Interculturalità", seguiti dagli iscritti ai corsi di laurea in "Lingue e Culture Moderne", "Lingue Moderne per il Web" e "Tecnologie e Didattica delle Lingue" (Laurea magistrale).

Abbiamo ricevuto più di 300 richieste ed è stata operata una selezione in base ai seguenti criteri: l'anno di iscrizione al corso di laurea (venivano privilegiati gli iscritti al terzo anno della laurea triennale e al secondo della specialistica), la media dei voti e, nei casi più dubbi, un colloquio con il candidato per verificarne il livello motivazionale.

La selezione finale ha previsto l'inserimento di 79 tirocinanti, che sono stati così distribuiti;

- 26, presso la scuola primaria Turrisi Colonna, di cui 13 da settembre a marzo e 13 da aprile a giugno;
- 30, presso la scuola primaria dell'istituto comprensivo Madre Teresa di Calcutta, di cui 15 da settembre a marzo e 15 da aprile a giugno;
- 8, presso l'istituto comprensivo Madre Teresa di Calcutta;
- 10, presso la scuola media Silvio Boccone;
- 3, presso l'ITIS Alessandro Volta;
- 12, destinati ai corsi di italiano organizzati per gli studenti Erasmus.

Dopo aver concluso la fase selettiva, e prima che iniziasse il lavoro nelle classi, abbiamo ritenuto opportuno fornire agli studenti un breve *percorso formativo* tenuto da docenti esperti della Scuola di Italiano e articolato in 7 incontri. In particolare, Tindara Ignazzitto ha illustrato l'articolazione del "Quadro comune europeo di riferimento delle lingue" e analizzato il repertorio di tecniche destinate alla produzione orale; Lorenzo Miraglia ha trattato la specificità dell'insegnamento dell'italiano all'estero; la scrivente si è occupata di spiegare il metodo TPR e le sue potenzialità; Chiara Amoruso ha esposto le tecniche di semplificazione dei testi; Alessandra Colonna Romano ha chiarito numerosi aspetti relativi alle attività di lettura e comprensione dei testi; Gilda Terranova ha concluso il corso illustrando materiali e tecniche della didattica ludica.

Dopo la formazione, è stato svolto un *incontro con gli insegnanti di ciascuna scuola per chiarire il ruolo del tirocinante facilitatore*. Non tutti conoscevano questa figura, ma dopo aver compreso l'utilità della sua presenza in classe, gli insegnanti si sono mostrati attenti e collaborativi.

A questo punto è stato possibile attivare la fase successiva, ovvero *l'inserimento dei tirocinanti nelle scuole*.

Come coordinatrice dell'intera attività di tirocinio, ho ritenuto opportuno *incontrare i tirocinanti una volta a settimana*. Gli incontri avvenivano in giorni diversi a seconda della scuola di appartenenza e in alcuni casi, per esempio per l'istituto comprensivo Madre Teresa di Calcutta, i tirocinanti venivano divisi per grado di scuola, elementare e media.

Questi incontri costituivano dei momenti decisivi di condivisione. Avevo fatto esplicita richiesta che a partecipare fossero tutti i tirocinanti della scuola interessata e che ognuno di loro raccontasse, come se stesse compilando un diario di bordo, la propria settimana. L'incontro diveniva occa-

sione di scambio di esperienze e di condivisione operativa, perché i problemi di un tirocinante venivano immediatamente riconosciuti da un altro e così, insieme, tutti riuscivamo ad elaborare la strategia più adatta per risolverli. Questo incontro settimanale è stato un modo per vivere insieme il percorso formativo e per fare in modo che il tirocinante individuasse la risposta più adatta ai problemi man mano sorti. La mia presenza ha svolto la funzione di supporto per catalizzare un processo continuo di *problem solving*, che nasceva pressoché spontaneamente e si sviluppava con un grado sempre crescente di consapevolezza scientifica.

Gli studenti si sono detti soddisfatti di questi incontri, che hanno avuto anche il merito di consentire loro, specie se operanti nella stessa scuola, di conoscersi meglio, di confrontarsi e di condividere le esperienze comuni.

Al termine dell'attività di tirocinio, ciascuno studente ha consegnato *una relazione dettagliata*, mentre la Scuola di Lingua italiana per Stranieri ha *certificato il tirocinio* con un attestato.

In conclusione, operando una valutazione sintetica dell'attività di tirocinio e di coordinamento, posso dire che si è trattata di un'esperienza assai produttiva in quanto ha consentito: alle scuole coinvolte, di disporre del sostegno di professionalità nuove in formazione, quindi di operatori molto motivati oltre che di metodi didattici innovativi; agli alunni, di beneficiare di un supporto linguistico e umano; a tutti gli operatori del progetto, infine, di crescere in senso umano e professionale sul campo.

Per quanto riguarda la specificità della mia funzione nel progetto, posso ben dire che coordinando s'impara. S'impara a scegliere e a decidere ascoltando, aprendosi alle novità e alle riflessioni altrui.

L'anno 2008-2009 e il team di coordinamento

Veronica Benigno

PREMESSA

Nel mese di novembre 2008 mi è stato affidato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia l'incarico di coordinatrice dei tirocini di facilitazione linguistica nelle scuole palermitane. L'unica figura di coordinatrice prevista dall'Università si è rivelata da subito insufficiente sia per la crescita delle istituzioni scolastiche coinvolte nel progetto, sia per la scelta operata fin dall'inizio di prevedere solo tirocini che coprissero l'intero anno scolastico. Per questo motivo sono stati cercati e trovati degli operatori già formati ma disponibili a prestare un contributo volontario. Grazie ai 5 coordinatori volontari è stato dunque possibile suddividere le scuole e i tirocinanti in gruppi più facilmente gestibili da una persona in modo da rendere il lavoro di supervisione e mediazione più efficiente.

FASI DEL COORDINAMENTO

Il modello di tirocinio sperimentato quest'anno dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri ha dato origine a un iter molto articolato, che potrebbe essere riassunto nel seguente schema:

I FASE	<i>Proposta e sottoscrizione dei Protocolli di Intesa con le scuole Ricezione e selezione delle candidature degli studenti</i>
II FASE	<i>Inizio del tirocinio: inserimento del tirocinante nella scuola In itinere: formazione e supervisione</i>
III FASE	<i>Fine del tirocinio: verifica e valutazione</i>

I FASE

Proposta e sottoscrizione dei Protocolli di intesa con le scuole

I rapporti con le scuole sono regolati da un Protocollo di intesa che definisce gli impegni rispettivi degli Istituti scolastici e della Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Gli Istituti scolastici stipulano una convenzione con l'Università degli Studi di Palermo e figurano come enti ospitanti delle attività di stage svolte dai tirocinanti. La prima fase prevede l'avvio dei contatti con le scuole e il disbrigo di numerose pratiche amministrative. Essendo il numero di richieste di convenzione molto elevato, questa prima fase si è rivelata per me particolarmente faticosa, avendo dovuto gestire, da sola, una rete di contatti molto vasta. In questa fase, l'ausilio di altri coordinatori è a mio avviso assolutamente necessario. Alle 6 scuole che avevano stipulato un Protocollo di intesa con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri nell'anno precedente (Turris Colonna, Madre Teresa Di Calcutta, Federico II, Silvio Boccone, Antonio Ugo, Alessandro Volta), quest'anno accademico si sono aggiunte le seguenti:

- Scuola Elementare “Francesco Paolo Perez”
- Scuola Elementare “Michele Amari”
- Scuola Elementare “Francesco Ferrara”
- Scuola Elementare “La Masa”
- Scuola Media “Michele Cipolla”
- Liceo Socio Psicopedagogico e Linguistico “Danilo Dolci”
- Liceo Scientifico “Galileo Galilei”
- Istituto Magistrale “Regina Margherita”
- Liceo Classico “Vittorio Emanuele II”

per un totale di 15 istituti. Si noti, inoltre che, tra questi istituti alcuni erano Comprensivi. In tal caso, il nostro intervento era rivolto sia a classi di scuola primaria che secondaria e vi operavano due coordinatori distinti.

A tale ostacolo se ne aggiunge un altro: la percezione, da parte degli operatori scolastici, della complessità delle pratiche burocratiche necessarie per l'attivazione delle convenzioni, sia per l'abbondanza di moduli da compilare e sottoscrivere in duplice o triplice copia, sia per la lunghezza dei tempi, sia in particolare per il linguaggio utilizzato nella modulistica. Tali procedure potrebbero senza dubbio essere snellite così da non scoraggiare gli enti ospitanti ad attivare tirocini di orientamento e formazione. Anzi, ritengo che la semplificazione di tali procedure rivesta un'importanza prioritaria per un buon avvio dei rapporti con le scuole.

Questa fase difficile è stata comunque agevolata dal lavoro dell'Ufficio Tirocini e Stage e dal responsabile di Facoltà per le attività di stage, sempre puntuali, disponibili ed esaurienti nel fornire spiegazioni agli utenti e nel favorire il mio lavoro di mediazione tra l'Università e le scuole.

RICEZIONE E SELEZIONE DELLE CANDIDATURE

Il mio compito di coordinamento si svolgeva non solo sul versante delle scuole, ma anche su quello degli studenti che avevano proposto la propria candidatura per lo svolgimento di un tirocinio di facilitazione linguistica.

Sono giunte alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri circa 350 richieste di tirocinio formativo, di cui soltanto una cinquantina sono state accolte. La maggior parte degli studenti che hanno fatto richiesta sono iscritti al corso di laurea di primo livello in "Traduzione, Italiano L2 e Interculturalità", seguono gli studenti iscritti ai corsi di laurea in "Lingue e Culture Moderne", "Lingue Moderne per il Web" (corsi di laurea di primo livello) e "Tecnologie e Didattica delle Lingue" (Laurea magistrale).

Alcuni tirocinanti hanno svolto un tirocinio retribuito partecipando al "FIXO", il programma "Formazione & Innovazione per l'Occupazione" sostenuto dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione.

La ricezione e selezione delle candidature prevede una mole di lavoro enorme che consiste nella verifica del possesso dei requisiti dei candidati, nello svolgimento di un'eventuale prova orale e scritta per l'accertamento del possesso di competenze di base relative alla didattica dell'italiano L2 e nel tentativo di conciliare le preferenze espresse dal tirocinante e le esigenze della scuola ospitante.

I tirocinanti selezionati sono stati quindi suddivisi nelle scuole che avevano firmato il Protocollo di intesa e successivamente affidati ai coordinatori che nel frattempo erano stati reclutati. Nella scheda 2 è possibile visionare l'organigramma del nostro progetto relativo all'anno 2008-2009: i coordinatori, le scuole seguite da ciascuno di essi, i tirocinanti e gli alunni seguiti per ogni scuola.

II FASE

Inizio del tirocinio: inserimento del tirocinante nella scuola

L'inserimento del tirocinante nella scuola ha richiesto, in primo luogo, l'individuazione di un tutor scolastico (di solito referente per l'intercultura presso il

proprio istituto) che fungesse da punto di riferimento e garantisse il corretto svolgimento dell'attività di facilitazione linguistica all'interno della propria scuola; in secondo luogo, il previo accordo tra il referente scolastico e la sottoscritta quanto a numero di tirocinanti ospitati nella struttura scolastica, compiti da svolgere, orari settimanali, alunni stranieri da seguire e programmazione scolastica; infine, la somministrazione, da parte del coordinatore, di un test d'ingresso atto a valutare le competenze iniziali dell'alunno straniero.

Una volta inserito nella scuola per lo svolgimento dello stage, il tirocinante ha svolto un periodo di osservazione della durata di circa una settimana, compilando una scheda informativa per ogni alunno straniero e una griglia di osservazione delle dinamiche di classe.

IN ITINERE: FORMAZIONE E SUPERVISIONE

Durante l'intero arco della loro esperienza, i tirocinanti sono stati costantemente monitorati e seguiti da un coordinatore che aveva i seguenti compiti:

- verificare il numero e la situazione di partenza degli alunni stranieri (attraverso colloqui e/o test scritti) destinatari dell'intervento;
- individuare gruppi di studenti con la stessa situazione linguistica anche appartenenti a più classi diverse;
- organizzare, insieme agli insegnanti referenti, le modalità di intervento;
- organizzare un incontro di presentazione della Scuola di Italiano per Stranieri al collegio dei docenti, in occasione del quale vengono chiariti ruolo e compiti dei tirocinanti;
- occuparsi dell'inserimento del tirocinante nella scuola coordinandosi con il docente scolastico di riferimento relativamente a orari, luoghi, ecc.;
- curare i rapporti con il docente scolastico di riferimento;
- monitorare il percorso formativo del tirocinante stabilendo incontri formativi con una cadenza settimanale/bisettimanale all'interno dei quali fornire suggerimenti operativi e strumenti (bibliografia, libri, schede, cd, ecc.);
- monitorare lo svolgimento del tirocinio recandosi a scuola con regolarità;
- confrontarsi con gli altri coordinatori quanto a metodologie didattiche e modelli di intervento;
- a fine tirocinio, tabulare i dati sugli alunni stranieri ricavati dalle schede di osservazione e stendere una relazione.

È stato importante il continuo confronto fra gli stessi coordinatori che, attraverso riunioni periodiche, ragionavano su problemi e punti di forza emersi, programmavano gli interventi, avanzavano proposte, si scambiavano opinioni, riflettevano sulle metodologie da suggerire ai tirocinanti per lo svolgimento del loro compito di facilitazione linguistica.

Sottolineo che l'impegno e la dedizione dei coordinatori che hanno coadiuvato il mio lavoro è stato massimo, seppure la loro attività fosse svolta in modo del tutto volontario e senza alcuna forma di retribuzione.

Ai tirocinanti è stata data la possibilità di seguire, parallelamente all'attività di tirocinio, un corso di formazione di 30 ore. Gli incontri collettivi sono stati di grande importanza nel determinare la costruzione di un terreno comune che andasse al di là dei piccoli gruppi, secondo una logica di condivisione delle esperienze e confronto sulle tipologie degli interventi svolti. Vedi la Scheda 3 per una sintesi del percorso formativo.

III FASE

Fine del tirocinio: strumenti di verifica e valutazione

A conclusione delle attività, i tirocinanti hanno consegnato le schede compilate sia all'inizio che in itinere (scheda di osservazione; scheda anagrafica e personale dell'alunno straniero) che a conclusione (questionario di autovalutazione). Al fine di verificare la riuscita del percorso formativo, i tirocinanti hanno relazionato la loro attività di stage e svolto una verifica volta ad accertare la crescita della loro formazione professionale. A conclusione del tirocinio sono stati rilasciati attestati con una valutazione basata sui seguenti criteri:

- partecipazione
- giudizio espresso dal coordinatore
- risultato della verifica finale.

CONCLUSIONE

La rete di Istituti scolastici promossa dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri ha ormai raggiunto dimensioni molto vaste. Il progetto di tirocinio formativo qui descritto, pur migliorabile, si è rivelato importante e utile per tutti i soggetti che ne hanno fatto parte. Tuttavia, in considerazione delle dimensioni della rete creatasi e della forte richiesta di interventi di facilitazione linguistica proveniente dalle scuole, è opportuno che il progetto preveda fin dall'inizio un adeguato numero di coordinatori retribuiti. Il loro ruolo, di grande responsabilità e impegno, è fondamentale alla buona riuscita degli interventi.

Il racconto delle esperienze

1. Coordinatori

La scuola, l'università e gli studenti immigrati: un incontro complesso tra culture differenti

Marcello Amoruso

IL QUADRO DELLA SITUAZIONE

Due scuole medie e un istituto superiore, sette tirocinanti, dodici studenti immigrati, tre insegnanti tutor per gli istituti scolastici. Era questo il contesto in cui si è svolto il mio contributo. Con due delle referenti scolastiche per il progetto avevo già collaborato in precedenti progetti rivolti agli studenti immigrati. Questo era certamente un bene: un punto di partenza, uno spunto da cui far partire una riflessione, un anello di continuità.

Le tirocinanti non le avevo mai incontrate prima: questo da un lato mi permetteva di assumere un atteggiamento puramente scientifico, libero da precedenti di sorta; dall'altro, non sarebbe passato molto tempo prima che mi accorgessi della necessità di dovermi conquistare la fiducia delle tirocinanti, e solo dopo, su queste fiducia, costruire un rapporto scientifico: in cui il ruolo di formatore venisse riconosciuto.

Gli studenti su cui si concentrava il progetto li ho conosciuti in diverse occasioni, ma non abbiamo potuto approfondire troppo: parlavano poco.

UN MESSAGGIO SU TUTTI: SGOMBRARE IL CAMPO DAI CLICHÉ

Gli studenti affiancati dai miei tirocinanti non avevano particolari problemi di integrazione all'interno della classe. L'assenza di scambi tra questi studenti e il resto della classe, se c'era, era riconducibile a elementi puramente linguistici. Questo ci ha permesso di esprimere al meglio la nostra specificità: siamo insegnanti di lingua.

Come tale ho sempre cercato con i miei tirocinanti di far passare un'idea su tutte: l'immigrato non è uno studente che deve essere trattato con spirito assistenzialistico, da compatire e assecondare nei momenti difficili. Non è neanche un diverso affetto da deficit mentale, e se questo c'è, non siamo

noi a dovercene occupare. Lo studente immigrato è solo un individuo che necessita di accorciare le distanze linguistiche con l'italiano. Ed è perfettamente in grado di riuscirci, esattamente come chiunque altro. Prima di tutto questo.

Sono affermazioni che possono apparire banali, ma dopo avere ascoltato i primi resoconti dei tirocinanti e avere osservato io stesso certi atteggiamenti ho sentito l'esigenza di far chiarezza: di sgombrare il campo da accomodanti e più comodi cliché. Per fare un esempio, faticavo a capire l'utilità di sedersi accanto allo studente e provare a semplificare quanto l'insegnante stava spiegando. Al di là dell'assordante intreccio di voci, mi appariva più efficace semplificare la lezione del giorno fuori dalla classe. Eppure questo era il tipo di supporto più richiesto dagli insegnanti, derivante da un ragionamento plausibile ma didatticamente fallace, probabilmente condizionato dai recenti dibattiti scatenati da alcune proposte del governo. Se ti faccio uscire dalla classe sentiresti il peso dell'isolamento. Però in classe ci stai con un aiutante, del quale non puoi fare a meno. Dal mio punto di vista, tale situazione, oltre ad essere didatticamente discutibile dal punto di vista dell'apprendimento linguistico, produceva una situazione ben peggiore: un ragazzo che si sente isolato seppur tra tanti; uno studente che impara a stare in classe con a fianco una 'stampella' da usare all'occorrenza. Aiutarli ad avere una stampella accanto non serve a niente, o serve solo fino alla stampella successiva. Questo vale per qualsiasi studente, ma più che mai per gli immigrati, a cui si è soliti applicare facili cliché, col rischio che l'immigrato li viva in senso opportunistico.

Quello che voglio dire è che in un intervento di facilitazione linguistica (ed è questa innanzitutto la ragione che ci ha portati dentro alle scuole) non si può partire da una generica categoria di immigrato e da questo derivare interventi didattici, spesso di stampo assistenzialistico. Se in un percorso formativo come quello scolastico la categoria di immigrato ha ragione d'essere (problemi a relazionarsi con la classe e i docenti, difficoltà a distaccarsi dalla cultura d'origine e a riconoscerne una nuova) va affrontata separatamente dall'apprendimento della lingua.

Questo assunto è servito didatticamente a far passare un'idea che si riteneva imprescindibile: se non studia non va compreso o assecondato, ma spronato anche con durezza, se serve. Detto ciò, una regola che tentavo di condividere con i tirocinanti in modo più o meno esplicito era questa: dategli gli strumenti linguistici e fategli capire che poi dovrà camminare da solo.

ARTICOLAZIONE E COORDINAMENTO DEGLI INTERVENTI

Come già detto, non avendo riscontrato particolari problemi di integrazione da parte degli alunni affiancati dalle tirocinanti, ho potuto rispondere unicamente a problemi di carattere linguistico. Escludendo gli interventi estemporanei che avvenivano in classe, durante i quali le tirocinanti rispondevano o a richieste dell'insegnante o a quelle dello studente che affiancavano, il mio supporto alle tirocinanti è avvenuto soprattutto in rapporto alle due attività che avevo la possibilità di valutare e gestire:

- semplificazione dei testi di studio (in particolare delle materie umanistiche)
- lezioni di lingua.

Rispetto alla prima, la modalità di lavoro era la seguente: verificare che le semplificazioni fossero tali e fossero fatte bene. Valutare, quindi, il progetto di didattizzazione della tirocinante.

Rispetto alla seconda, l'impegno è stato più assiduo, per via della mia specificità come insegnante di lingua seconda. A riguardo, si è trattato di condividere tecniche, attività, approcci glottodidattici.

Nel caso specifico, gli interventi seguivano due direzioni: le tirocinanti sceglievano un argomento grammaticale, una struttura linguistica, un contesto comunicativo e mi proponevano un loro progetto di didattizzazione. Attraverso uno scambio di mail o verbale, si cercava di aggiustare o migliorare il tiro. Questa pratica serviva sia a condividere meccanicamente tecniche e contemporaneamente sviluppava analisi teoriche sull'approccio alla lingua.

In un secondo caso, andavo io in classe e mostravo alle tirocinanti tecniche di lettura, ascolto, produzione di testi. Le tirocinanti osservavano e appuntavano sul quaderno. Non sono mancati momenti conflittuali con i tirocinanti, ma ho sempre pensato che questo fosse un bene. Crescevamo insieme: era inevitabile in un percorso di formazione che ci fossero momenti difficili.

Per il resto, si era stabilito periodicamente un incontro in cui si faceva il punto della situazione, sia relativamente alla lingua, sia agli aspetti relazionali con docenti e alunni. Nell'occasione si programmano anche gli interventi successivi.

UN CASO DIFFICILE FINITO A LIETO FINE

Il caso più interessante, forse perché il più difficile, l'ho ritrovato all'Antonio Ugo. La ragazza si chiamava Nurjahan, 13 anni, Bangladesh, in Italia da 7 mesi.

Frequentava la 3° D. A scuola veniva vestita con lunghe gonne svolazzanti e colorate. Quando l'ho incontrata la prima volta non diceva una parola. La tirocinante aveva un compito molto difficile, si trattava di alfabetizzare a tutti gli effetti. L'ho vista dura. Ci siamo visti in diverse occasioni, con la tirocinante ci scambiavamo fitte mail e telefonate piene di spunti, riflessioni, idee.

Nell'ultimo incontro, avvenuto recentemente, l'ho ritrovata sorridente, armoniosa e piena di lingua. Si riusciva pure a fare ironia: un grande bene. Un gran lavoro (per un resoconto dell'esperienza, vedi più oltre il contributo di Fortunata Li Muli).

LA RELAZIONE CON LA SCUOLA: UN UNIVERSO SPACCATO IN DUE

Spaccato in due perché se da un lato nelle scuole abbiamo trovato figure consapevoli dell'opportunità del nostro intervento, dall'altro ci siamo scontrati con situazioni equivoche e legittime diffidenze.

Andando per ordine, per un verso venivamo accolti all'interno di un terreno fertile, un universo sensibile, che ben comprendeva la necessità di interventi linguistici: così all'"Antonio Ugo", con la professoressa Monica Ruffino che conosce bene questo mondo, essendo anche lei un'esperta dell'italiano L2; così all'"Alessandro Volta", con la professoressa Rosa Guccione, intraprendente organizzatrice di progetti mirati all'insegnamento dell'italiano L2; così anche al "Michele Cipolla", con la professoressa Concetta Oliveri che, con l'associazione "Narramondi" di cui è presidente da anni, è impegnata in progetti per l'inserimento linguistico e sociale di ragazzi e adulti stranieri.

Di contro, però, non sono mancati i docenti la cui diffidenza nascondeva domande del tipo: Ma che fate qui? Qual è il vostro ruolo? È da una vita che faccio questo lavoro, vuoi dire a me come si insegna? Legittime domande a cui seguiva una certa resistenza a permetterci di lavorare sulla lingua fuori dalla classe. All'opposto, messi alle strette da asfittici programmi ministeriali, complicatissimi per gli studenti immigrati, alcuni docenti assegnavano alle tirocinanti compiti oltre che difficilmente esaudibili nel tempo disposto, non esattamente pertinenti alla specificità per cui eravamo stati chiamati in causa. Sarebbe quindi scorretto non ammettere le difficoltà incontrate, anche perché a queste cercheremo di dare una soluzione il prossimo anno basandoci su una progettazione più strutturata: che tenga conto della difficoltà di creare un terreno trasversalmente sensibile nelle scuole, a tutti i livelli, dove tutti i docenti capiscano esattamente, riconoscendolo, il nostro ruolo.

Questo piccolo resoconto può essere il posto giusto da cui affermare un principio di partenza: siamo insegnanti di lingua, consapevoli che non c'è integrazione, a qualsiasi livello, che non passi per l'apprendimento della lingua della comunità d'arrivo. Permettere agli studenti stranieri un'integrazione a tutto tondo credo sia un nostro dovere.

“Una strada di cioccolata” per camminare insieme

Giuseppe Rizzuto

Tra le scuole in cui ho operato come coordinatore dei tirocinanti, il circolo didattico “Michele Amari” di Palermo è una di quelle in cui la collaborazione è stata più ricca.

In questa scuola operano tre tirocinanti con circa 15 studenti divisi in 7 classi, dalla prima alla quinta elementare. I bambini sono di cittadinanza cinese, mauriziana, marocchina, polacca, rumena e cingalese. Molti sono nati in Italia; altri sono qui da pochi anni e solo uno è neo arrivato.

In particolare, in IVB le bambine straniere seguite da una tirocinante sono due: Francesca e Karisma. La classe, formata da 14 alunni divisi ugualmente tra maschi e femmine, ci era stata segnalata come una classe “difficile”. È infatti una classe celebre nella scuola, tra insegnanti e studenti, per il comportamento poco disciplinato dei suoi componenti. In effetti, sin dalla prima fase di osservazione della tirocinante sono emerse diverse criticità legate soprattutto all'esuberanza di alcuni alunni che condizionavano l'attività didattica in genere e anche il lavoro sull'italiano L2.

Per capire meglio andai anche io ad osservare la situazione. Il mio ingresso nell'aula è stato visto con sospetto finché non è arrivata la prima bambina a chiedermi chi fossi. Era solo la prima perché poi ne sono venuti altri tre. All'inizio, i bambini, anche se con qualche piccola distrazione – determinata anche dalla mia presenza – stavano lavorando su alcune schede da completare. Ma giunti alla seconda parte della giornata non rispettavano le più elementari regole scolastiche come quella di stare seduti al proprio posto: saltavano, urlavano e alcuni bambini erano le micce che facevano esplodere in poco tempo tutta la classe. In un contesto poco sereno è difficile, nonostante l'impegno degli alunni coinvolti e della tirocinante, lavorare al meglio sull'apprendimento della lingua italiana.

Inoltre da subito ho notato la distanza tra Francesca e Karisma e il resto del gruppo. Le due bambine stavano in un banco in fondo all'aula, lontane dai

compagni e dalle dinamiche della classe anche se devo dire che in quel momento la distanza mi è sembrata una fortuna più che un problema. In quel contesto, la tirocinante non poteva esimersi dall'aiutare la maestra a calmare gli animi della classe, trascurando quindi il lavoro linguistico con Francesca e Karisma.

Rielaborando la giornata di osservazione in IV B mi sembrava che i bambini più indisciplinati avevano bisogno di un modo diverso per esprimere le proprie energie e che si doveva offrire a Francesca e Karisma la possibilità di avvicinarsi al resto della classe senza che questo significasse farsi trascinare nel caos di quei "momenti di socialità".

Discutendo con le tirocinanti e l'insegnante ho proposto allora degli incontri laboratoriali rivolti a tutta la classe che avessero degli obiettivi trasversali in relazione al contesto particolare in cui lavoravamo: favorire la socializzazione tra i compagni, ottenere il rispetto di regole condivise da tutti e incoraggiare l'espressività personale.

Questi, infatti, con altri sono elementi fondamentali perché l'apprendimento dell'italiano sia rapido e efficace. In altre parole abbiamo ritenuto che il nostro obiettivo specifico, l'italiano L2, potesse essere raggiunto più facilmente cercando di costruire un migliore contesto di studio in cui tutti fossero più partecipi.

Il ciclo di incontri, chiamato "Alleniamo la fantasia", ha cercato quindi di creare un contesto di espressione sereno tramite attività di tipo ludico-narrative. Agli incontri hanno preso parte il sottoscritto, l'insegnante della classe e le tirocinanti impegnate nella scuola – Maria Grazia Evola, Cristina Incardona e Giovanna Marascia - in un forte spirito collaborativo.

Nel primo incontro, intitolato "Tutti per uno, uno per tutti", abbiamo centrato l'attenzione sulla socializzazione, l'educazione all'ascolto e l'espressività orale. Abbiamo diviso la classe in piccoli gruppi guidati da una tirocinante e assegnato il compito di inventare una storia in base a degli indizi comuni per tutti. I bambini inizialmente si sono mostrati in difficoltà, ma sono bastati pochi suggerimenti per avviare il percorso creativo. In seguito i bambini hanno illustrato con un disegno le scene della storia del proprio gruppo e hanno condiviso il loro racconto con quello degli altri. La storia originale da cui sono stati tratti gli indizi, "La strada di cioccolata" di Gianni Rodari, era chiusa in una scatola rossa che è stata aperta solo al termine dell'attività. I bambini si sono divertiti molto e hanno saputo rispettare le regole del gioco. È bello potere raccontare che l'alunno che quotidianamente era indicato

come il più problematico della classe si è dimostrato il più attento, capace ed entusiasta, a dimostrazione che a volte non sono i bambini che non sanno stare a scuola ma è la scuola che non sa stare con i bambini.

Nel secondo incontro, intitolato “Si ottiene più con il cervello che con la forza”, i bambini sono stati invitati a inventare il finale di una storia raccontata a metà, la fiaba “L’orso, la volpe e il pover’uomo”. Divisi in piccoli gruppi hanno poi costruito le maschere che rappresentavano i personaggi della fiaba e infine drammatizzato il racconto ognuno con il proprio finale. È possibile vedere le foto e il video di questo incontro nel sito della scuola, all’indirizzo www.scuolamari.it/bambini/galleria/706. Uno degli elementi importanti su cui abbiamo lavorato è stato quello di proporre una nuova rappresentazione della IVB all’interno della scuola. Gli stereotipi che assegnavano alla IVB l’immagine di classe “difficile” – e all’interno della classe la stessa immagine ad alcuni alunni – conducono implicitamente i bambini a riprodurre quella stessa immagine negativa. È necessario allora fornire una nuova possibilità di rappresentazione in cui la classe e i singoli si possano riconoscere per cambiare alcune abitudini consolidate.

Il risultati sono stati molto positivi sia per quanto riguarda gli obiettivi linguistici specifici legati alle due bambine, sia per tutta classe. La IV B, infatti, impegnata in un’attività differente da quelle abituali, ha risposto con interesse e entusiasmo alla novità dimostrandosi capace e motivata come tutte le altre classi.

Questa attività è un esempio di come l’insegnamento dell’italiano come seconda lingua, attraverso attività pensate appositamente, possa inserirsi con profitto anche in contesti “difficili”. In questi casi, l’intervento di tipo linguistico sugli stranieri non può prescindere da un lavoro sull’intero gruppo classe che si ponga finalità più ampie legate all’espressività personale, all’educazione all’ascolto e alla socializzazione in contesti interculturali.

Giochiamo a imparare l'italiano: un'esperienza di TPR

Rossella Silvestri

È evidente come il numero dei bambini immigrati presenti nelle scuole primarie e secondarie palermitane sia in crescente aumento; molti di loro sono nati e cresciuti nelle nostre città, altri sono appena arrivati, 'scaraventati' in una realtà culturale e linguistica totalmente differente da quella di origine. È difficile immaginare il livello di stress raggiunto da questi bambini nel momento in cui entrano in contatto con maestre e compagni dei quali non riescono a decifrare codici linguistici ed extra-linguistici.

Durante questi lunghi mesi di tirocinio, ci siamo spesso domandati (tirocinanti e coordinatori) quali potessero essere gli interventi più idonei per aiutare i bambini immigrati nella decodifica di tutti quei codici, linguistici e culturali, condivisi dai compagni italiani.

I bambini appena arrivati in Italia sono solitamente esposti alla lingua da imparare, sia a scuola sia nella vita quotidiana, ma non necessariamente questa massiccia esposizione basta a sviluppare le abilità di comprensione: l'input linguistico, infatti, non può essere assimilato se non è prima reso comprensibile da adeguate tecniche glottodidattiche.

Il metodo TPR (Total Physical Response o Risposta Fisica Totale), nato e sperimentato dallo psicologo americano J. Asher fra gli anni '60 e gli anni '70, risponde appunto a tale esigenza. Esso si basa sull'idea che la lingua seconda, in analogia con quello che accade con la lingua madre, può essere appresa soprattutto attraverso comandi verbali che richiedono una risposta fisica. Questo fa sì che venga rispettata la cosiddetta fase del silenzio durante la quale l'apprendente comincia a riconoscere i messaggi della lingua straniera senza però essere ancora capace di produrne a sua volta (per una descrizione più dettagliata del metodo vedi la Scheda 3 sugli incontri seminariali).

L'elevato livello ludico delle attività di TPR, inoltre, le rende particolarmente

adatte ai bambini più piccoli. Per questo motivo, ho incoraggiato i tirocinanti da me seguiti a proporlo ai loro alunni di scuola elementare. Abbiamo così organizzato alcuni laboratori dopo aver concordato con il Tutor di riferimento obiettivi didattici da perseguire e materiali da utilizzare. Di seguito riporto una lezione tenuta da me ed alcune delle tirocinanti del circolo didattico Turrisi Colonna.

Obiettivo linguistico: “le parti del corpo”.

Obiettivi trasversali: promuovere l’integrazione fra i membri di tutta la classe, creare un ambiente ludico in cui permettere l’espressività di tutti, far aumentare la motivazione all’apprendimento dell’italiano da parte degli alunni stranieri, promuovere una partecipazione attiva e positiva alle attività scolastiche.

Durata: un’ora e trenta minuti.

Studenti: circa 20 bambini di cui 8 italiani.

Setting: la palestra della scuola.

La prima cosa che mi ha colpito non appena arrivata in classe, è stata l’allegria dei bambini; questi erano stati informati che presto sarebbero scesi in palestra per fare un gioco nuovo, grazie a Robin il loro compagno Bangladesese, con il quale non è sempre stato facile comunicare. Con la maestra d’italiano avevamo deciso, infatti, di far partecipare tutti i bambini: stranieri e non.

Nell’entusiasmo generale le maestre raggruppano i bambini nel corridoio; qui incontriamo due delle tre tirocinanti della sede centrale del Turrisi Colonna insieme alla maestra Gemma Insalaco, che con grande spirito di collaborazione, è stata il costante punto di riferimento per le tirocinanti e per tutte quante le attività da noi realizzate nella scuola.

Al già numeroso gruppo si sono aggiunte le tirocinanti ed i bambini di terza e di seconda che nell’arco dell’anno hanno fruito dell’ intervento di supporto nell’acquisizione dell’ italiano come L2.

Con non poche difficoltà riusciamo a raggiungere la palestra, *setting* della nostra lezione.

Io e le tirocinanti invitiamo i bambini a formare un semicerchio, del quale noi siamo la testa; diciamo loro che si tratta del “ semicerchio del silenzio”: per starci dentro, infatti, è fondamentale stare in silenzio e imitare i nostri movimenti.

Come attività di riscaldamento abbiamo deciso di somministrare dei comandi semplici quali “alzati”, “siediti”.

I bambini sorpresi e divertiti hanno imitato i nostri movimenti; lanciandosi sul pavimento della palestra, e alzandosi di scatto in base all'input ricevuto. A questo punto, io e le tirocinanti abbiamo iniziato a somministrare nuovi comandi quali “toccati il viso” - “toccati la testa” - “toccati il collo” - “toccati il petto” - “toccati il gomito” “toccati il ginocchio”.

Mantenendo la stessa forma verbale, abbiamo così man mano introdotto nuovi elementi lessicali.

Dopo aver ripetuto ed eseguito gli stessi comandi per più volte, abbiamo esortato i bambini a stare sempre più attenti perché da quel momento in poi chi sbagliava i movimenti sarebbe uscito fuori dal “semicerchio del silenzio”. Con mia grande sorpresa i primi eliminati sono stati proprio bambini italiani, probabilmente perché sottovalutando il compito si erano distratti; i dieci finalisti, invece, sono stati al 70% proprio quei bambini che usufruiscono del supporto delle tirocinanti facilitatrici.

Il semicerchio è adesso diventato un cerchio formato da tre bambini e Robin è uno di loro. Una delle tirocinanti ripete i comandi sempre più velocemente e loro li eseguono in maniera autonoma; i compagni esclusi seguono comunque l'attività esortandoli con un tifo assordante, così come gli applausi per i primi tre classificati.

La lezione è conclusa e si torna in classe. Francesco, un bambino palermitano di nove anni, si avvicina e mi dice: “m'additivu”.

L'attività proposta ha incontrato il consenso di tutti i partecipanti, poiché grazie all'aspetto ludico del metodo TPR, è stato possibile lavorare con l'intero nucleo classe, riuscendo a raggiungere gli obiettivi trasversali prefissati preventivamente, ovvero creare un momento ludico di completa integrazione che potesse essere allo stesso tempo stimolo per i bambini stranieri all'acquisizione della lingua italiana.

Il coordinatore come mediatore attivo nella gestione delle relazioni

Maura Tripi

L'esperienza di coordinamento dei tirocinanti della Scuola di Italiano per Stranieri è stata l'occasione per confrontarmi con la ricchezza umana che caratterizza il mondo della scuola. L'impegno che ho assunto mi ha infatti permesso di divenire ponte mediatore nelle relazioni complesse che muovono dirigenti scolastici, docenti, tirocinanti e studenti all'interno di un comune percorso formativo che ha visto la messa in discussione e la crescita di tutti i soggetti coinvolti. Io stessa, a partire dalla particolare posizione ricoperta, ho avuto la possibilità di prestare ascolto e dare voce ai differenti punti di vista, operando secondo le esigenze collettive e le richieste individuali.

In particolare, ho coordinato il lavoro di tre tirocinanti presso il Circolo Didattico "F.P.Perez" e di due tirocinanti attive nelle classi di scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta".

Per seguire un percorso che costruisse le condizioni migliori di apprendimento per i bambini è stata parte fondamentale del mio lavoro quella di raccogliere informazioni sugli studenti, attraverso l'osservazione in classe e i resoconti delle tirocinanti, che mi hanno costantemente aggiornata sulle dinamiche quotidiane. I bambini coinvolti nel progetto frequentavano tutte le classi, dalla prima alla quinta, e ciascuno di loro aveva una situazione di partenza diversa, dettata dalle diverse esperienze migratorie, dalle differenti nazionalità, dalle situazioni familiari e dai rapporti tra genitori e scuola, dalle competenze linguistiche e dal passato scolastico vissuto in Italia o nel Paese d'origine. Il primo passo è stato dunque quello di individuare le variabili, stabilire un'azione diversificata e proporre le metodologie adeguate al livello linguistico, ma anche al grado di partecipazione in classe, all'apertura e all'interazione con i compagni, alla relazione con l'insegnante.

Gli incontri con le tirocinanti, avvenuti sia nelle singole classi sia presso la sede della Scuola di Italiano, sono stati preziosi al fine di adeguare le attività alle diverse situazioni, alle differenti reazioni e risposte dei bambini, alle difficoltà e alle proposte sviluppate in itinere dalle tirocinanti, alla disponibilità

delle docenti. Lo scambio di materiali, la ricerca collettiva di soluzioni, la riflessione e il confronto sui singoli dubbi, il reciproco incoraggiamento nei momenti di difficoltà e delusione, la condivisione dei successi e delle grandi soddisfazioni quotidiane sono stati strumenti insostituibili per l'acquisizione di competenze e professionalità da parte delle tirocinanti stesse. L'attenzione e la sensibilità verso il contesto-classe e verso i bambini, l'apertura e il confronto con le insegnanti sono state le caratteristiche fondamentali della crescita personale delle tirocinanti, le condizioni che hanno dato loro modo di imparare in fretta e con efficacia, dall'errore come dalle strategie adeguate.

Gli incontri con le insegnanti coordinatrici e le docenti delle classi coinvolte sono risultati inoltre proficui per la costruzione in itinere del percorso formativo dei bambini. La mia figura ha permesso una sempre più chiara e definita interpretazione del ruolo e del contributo del tirocinante della Scuola di Italiano per Stranieri, con le sue specifiche competenze e modalità di insegnamento. Il confronto è stato dunque utile dal punto di vista sia delle tirocinanti, che hanno imparato a gestire il rapporto con le insegnanti, sia delle docenti, che hanno imparato a riconoscere l'importanza della figura professionale dell'insegnante di italiano L2 e a costruire una collaborazione produttiva. Così come per gli studenti, la presenza delle tirocinanti e la mediazione della coordinatrice sono stati due fattori di supporto per i docenti, che hanno apprezzato i vantaggi di una programmazione adatta per quei bambini stranieri con difficoltà di tipo linguistico-comunicativo dovute alla diversa lingua materna. Le attività da proporre agli studenti sono state spesso pensate insieme, attraverso lo scambio di competenze ed esperienze.

In ultimo, l'attività di coordinamento portata avanti ha agevolato la comunicazione tra le scuole e la Scuola di Italiano per Stranieri: dal confronto con studenti, tirocinanti, docenti e dirigenti scolastici, ogni resoconto ha permesso la riflessione collettiva all'interno del gruppo di lavoro formato dai diversi coordinatori. L'obiettivo comune è stato quello di sviluppare, attraverso la condivisione di esperienze e soluzioni didattiche, un modello di tirocinio che fosse adeguato rispetto alle esigenze di tutti i soggetti coinvolti. La possibilità di comunicare con i dirigenti scolastici ha permesso così di raccogliere idee e richieste, e di offrire proposte e prospettive di lavoro.

Il coordinatore si inserisce dunque non solo come esperto delle metodologie di insegnamento dell'italiano come lingua seconda, al fine di sostenere e supportare il lavoro dei tirocinanti, ma assume il fondamentale compito di mediatore attivo tra i diversi soggetti, promovendone il confronto e la col-

laborazione. In quest'ottica, l'esperienza del tirocinio è pensata come il più possibile partecipativa, dedicata all'ascolto e alla produzione di risultati che migliorino il contesto educativo, in generale e le possibilità di apprendimento linguistico degli studenti stranieri, in particolare.

Il racconto delle esperienze

2.Tirocinanti

Dai telegiornali alla classe: la colpa di essere rumena

Margherita Adamo

Non ero molto entusiasta quando la Scuola d'Italiano per Stranieri mi comunicò il nome della scuola in cui mi aveva inserito: Circolo didattico "Francesco Ferrara", via Magione, 1.

Capii subito, dall'indirizzo, che non doveva trattarsi di una scuola di utenza borghese dal momento che si trovava al centro della Kalsa, uno dei quartieri più degradati e disagiati della città.

Avevo appena terminato un tirocinio come assistente didattico di latino e greco presso l'Istituto salesiano Don Bosco Ranchibile, una delle scuole più rinomate di Palermo, frequentata da ragazzi provenienti da strati socio-culturali molto elevati.

Ero agitata all'idea di dovermi inserire in un ambiente completamente diverso, fatto non di adolescenti raffinati e griffati, ma di bambini abituati a giocare per strada, ad essere adulti già all'età di dieci anni, a parlare più in dialetto che in italiano.

Sapevo che avrei dovuto reinventarmi, calarmi in un nuovo ruolo trovandomi davanti ad uno scenario completamente diverso; ma non sapevo come fare; ero piena di ansie, di dubbi, di incertezze; mi spaventava l'idea di dovermi confrontare con una realtà sempre immaginata ma mai vissuta direttamente. L'accoglienza ricevuta non fu delle migliori. Era il 19 Dicembre 2008 quando mi recai per la prima volta al Ferrara per visitare l'istituto e conoscere i bambini stranieri che avrei dovuto seguire. Ero appena entrata a scuola quando un bambino, di circa dieci anni, che procedeva in direzione opposta alla mia, mi guardò dritto negli occhi e, con tono minaccioso, mi disse: «*t'am-mazzu!*».

Avvenne tutto in una frazione di secondo, poi il bambino tirò dritto per la sua strada lasciandomi lì, sul corridoio della scuola, senza parole. Non ricordo nient'altro di lui tranne quei neri capelli a porcospino ed una piccola cicatrice sulla guancia sinistra.

Ripenso spesso sorridendo a quest'episodio, a quel bambino che forse, per-

cependo la mia insicurezza ed intuendo che fossi nuova, quasi a voler delimitare il territorio, era riuscito per un attimo a destabilizzarmi. È strano ripensare di aver provato all'inizio quelle sensazioni ora che non riesco a evitare che i miei occhi diventino lucidi quando penso che il mio tirocinio è finito.

Sono due gli alunni stranieri che mi sono stati assegnati: Bianca Dodoi, una bambina rumena di 11 anni, e Robert Xemaili, un bambino rom di 10 anni, entrambi inseriti in una classe V di scuola primaria, ma di sezione diversa.

Robert, in Italia già da parecchi anni, frequenta la scuola italiana fin dalla prima classe primaria; Bianca, invece, ha frequentato quattro anni di scuola in Romania e, arrivata in Italia quest'anno, è stata inserita direttamente nella classe V.

Stavo per iniziare una nuova esperienza: guidare quei due bambini verso l'apprendimento della nostra lingua.

Ricordo perfettamente il primo giorno di tirocinio; anche quello non fu tra i più incoraggianti. Quella mattina avrei conosciuto finalmente Bianca.

Alle 08.15 in punto entrai in classe, mi presentai alla maestra, la quale, senza dilungarsi in tante chiacchiere, mi indicò subito la bambina rumena, invitandomi con un gesto a prender posto accanto a lei.

I banchi della classe di Bianca sono disposti a ferro di cavallo e ciò crea uno spazio vuoto al centro della classe. Avevo intrapreso da pochi minuti il tentativo di comunicare con la mia alunna quando, un urlo fortissimo attirò la nostra attenzione. Mi voltai e vidi tutti i maschietti della classe ammassati a terra l'uno sopra l'altro al centro della classe. Non capivo cosa stesse succedendo e la cosa che mi straniva di più era l'indifferenza e la noncuranza della maestra e delle compagne che sembravano non accorgersi di nulla, continuando a svolgere le loro attività. Per un attimo pensai che l'ansia da primo giorno di scuola mi avesse procurato delle allucinazioni!

A quel punto mi voltai verso Bianca sperando di trovare conforto in lei; istintivamente mi venne

di chiederle cosa stesse succedendo ma, subito dopo, mi accorsi che non poteva rispondermi: non parlava ancora l'italiano! Ricordo solo il suo sguardo perplesso quanto il mio. Ad un tratto da quella mischia uscì urlando un bambino con in mano un'asta di alluminio, che iniziò ad agitare per la classe cercando di colpire i compagni fino a quando un'altra maestra, della cui presenza mi accorsi in quel momento, lo fermò.

L'insegnante mi spiegò che si trattava di un bambino particolarmente disagiato, i cui comportamenti aggressivi derivavano dal clima di violenza familiare nel quale era cresciuto.

Non è questo l'unico caso difficile della scuola Ferrara. Lì, la maggior parte degli allievi presentano difficoltà di apprendimento derivante da uno svantaggio socio-culturale. L'aggressività ed i litigi continui sono all'ordine del giorno, e la prima cosa che un bambino neo-arrivato impara a fare è quella di trovare un modo per non apparire agli altri indifeso.

Bianca è una bambina alta e robusta, dallo sguardo tenerissimo; nonostante la sua timidezza, le sue ottime capacità di apprendimento le hanno permesso di acquisire in brevissimo tempo una buona competenza comunicativa in L2, che le ha a sua volta concesso di potersi integrare a scuola.

Uno dei momenti più critici, ma anche più significativi e gratificanti, del mio tirocinio L2 è stato quello relativo ad un episodio di discriminazione etnica, avvenuto nelle ore scolastiche, e che ha visto direttamente coinvolta la mia piccola alunna rumena.

A seguito, infatti, degli episodi di cronaca riguardanti la violenza usata da uomini rumeni su donne italiane, alcuni compagni di classe di Bianca avevano iniziato ad insultare lei ed i suoi connazionali, fino ad intimarle di abbandonare la scuola e tornarsene in Romania.

“Che ci venite a fare qui voi rumeni, tornatevi a casa! Sapete solo rubare e fare male alle persone italiane”... erano queste le parole, mi raccontava Bianca piangendo, con cui alcuni suoi compagni l'avevano accolta in classe quella mattina. Bianca, tra le lacrime, cercava di giustificarsi, di convincere me del fatto che lei e la sua famiglia non avevano mai rubato né fatto male a nessuno. Più la sua voce tremava, più il mio cuore si inteneriva. Bianca era preoccupata e aveva paura di rientrare in classe. Non smetteva di ripetermi che non voleva più venire a scuola.

Così l'abbracciai, le diedi un bacio e guardandola dritto negli occhi sorrisi e le dissi che quei bambini erano solo degli stupidi ignoranti; le spiegai che la violenza è un fatto individuale e non un tratto distintivo di un popolo.

Non riuscii a pensare ad altro quel giorno, dovevo trovare assolutamente un modo per rassicurare ancor di più Bianca. Così, l'indomani, portai a scuola degli stralci di giornale che avevo ritagliato il giorno prima, in cui questa volta erano proprio gli italiani ad essere i protagonisti di atti di violenza usati su altri italiani o stranieri. Per avvalorare la mia tesi, li feci leggere a Bianca, aiutandola nella comprensione dei passi più difficili.

Bianca mi sorrise e mi disse che aveva capito. Fu questo un momento di svolta nel nostro rapporto; da allora divenni per lei un punto di riferimento importante e vidi crescere in lei una forza ed una sicurezza tale che ogni

qualvolta qualche compagno provava ad insultarla era pronta a rispondere “*sei solo ignorante!*”.

Ero solita dedicare l’ultima ora delle mie lezioni d’italiano alla conversazione libera con i miei allievi su argomenti programmati opportunamente da me o scelti al momento dai bambini. Un giorno Bianca si presentò ad uno di questi incontri di fine lezione con un annuario della scuola da lei frequentata in Romania e con un mp3 carico di musica rumena.

Mi raccontò del suo paese e dei suoi enormi spazi verdi, dei suoi parenti, delle feste, della sua casa, delle sue abitudini, e, mostrandomi le foto dell’annuario, mi parlò anche della scuola rumena e delle differenze con quella italiana. Aveva un tono nostalgico ed uno sguardo triste e quando le chiesi se avesse voluto tornare in Romania mi rispose: «*maestra... un po’ sì, un po’ no! volio tornare a Romania perché me piace più di Italia, ma volio stare qui perché ci sei tu!*».

Poco prima che la campana suonasse iniziò a farmi delle domande; non capiva il motivo per cui i rumeni venissero in Italia e gli italiani, invece, non andassero mai a vivere in Romania. Sorrisi, e inutilmente cercai di spiegarle che si trattava soltanto di una motivazione di carattere economico: l’Italia era un paese più ricco e più turistico della Romania.

Bianca non riusciva ad accettare quell’ingiustizia, continuava a chiedermi “perché” e a ripetermi che non era giusto.

Fu in quel momento che mi resi conto del fatto che, anche se Bianca era apparentemente diventata forte ed indifferente agli insulti discriminatori, non avrebbe mai dimenticato quelle parole dei compagni: «*Vattene al tuo paese... che ci venite a fare qui voi rumeni... tornatevi a casa!*».

Se alla base non c'è la motivazione

Salvo Cavaliere

Del primo incontro con Daniel ricordo nitidamente il suo sguardo, intenso e profondo, rivolto verso terra, quasi a voler scrutare con attenzione ogni singolo passo che muoveva lungo il corridoio, mentre mi confessava, candidamente e spontaneamente, di avere dei problemi con la lingua italiana. Mi sembrava già un buon punto di partenza. Riconoscere i propri limiti è una cosa che non è mai semplice, soprattutto in un'età, quella adolescenziale, nella quale si cerca di nascondere il più possibile le proprie difficoltà e incertezze per apparire forti e sicuri di sé, soprattutto in un contesto come quello scolastico. Incoraggiato da quelle parole, mi avviai verso casa e pensavo già alle prime attività didattiche che avrei potuto svolgere non appena fosse finito il mio periodo di osservazione.

Daniel, 15 anni, è uno studente ghanese che ho seguito per circa tre mesi e mezzo nel corso del mio tirocinio come facilitatore linguistico presso l'istituto magistrale "Regina Margherita".

Il suo professore d'italiano si era mostrato subito entusiasta della possibilità che una figura di supporto linguistico si potesse affiancare a Daniel, mettendomi però in guardia rispetto al difficile contesto di classe nel quale avrei dovuto lavorare e soprattutto a quello che a suo dire era il principale problema di Daniel, più grande anche delle sue difficoltà con la lingua italiana: la scarsa motivazione allo studio.

La prima parte del mio tirocinio prevedeva un lavoro di osservazione in classe di circa una settimana: un'attenta analisi delle dinamiche della classe, con un occhio di riguardo, ovviamente, per lo studente che mi era stato affidato. Si è trattato di una fase utilissima, che mi ha subito permesso di mettere a fuoco un tipo di target per me nuovo: nei precedenti tirocini fatti con la Scuola di Lingua Italiana per Stranieri avevo sempre avuto a che fare con studenti universitari e adulti con un alto livello di scolarizzazione, spesso anche laureati, con i quali dunque c'erano molte affinità culturali e interessi comuni. Varcata la soglia della IN realizzai immediatamente che questa volta

sarebbe stato tutto molto diverso. Ero quasi incredulo nel vedere come una ventina di quattordicenni potessero generare una simile confusione, al punto di far svolgere la lezione spesso in un clima di totale anarchia: ragazzi che si alzavano, uscivano senza permesso o andavano a sedersi in un altro posto, con le spalle spesso rivolte alla cattedra, perennemente impegnati in conversazioni con i compagni, non solo con quelli vicini ma anche con quelli che occupavano i banchi più lontani, incuranti che la loro voce si sovrapponesse a quella del docente. Era quindi un grande successo per i professori riuscire a fare lezione senza che il rumore prodotto dagli studenti superasse una certa soglia; molti docenti sembravano accontentarsi di questo, di riuscire in qualche modo a “tenere la classe”, con la vana ed illusoria speranza di essere ascoltati. Daniel era indubbiamente il più vivace di tutti. Il massimo sforzo che gli si potesse chiedere era di rimanere seduto sulla sedia senza fare troppa confusione, chiudendo magari un occhio, spesso tutti e due, se parlava sottovoce con il compagno di banco o mandava messaggi con il telefonino. Catturare la sua attenzione era un’impresa titanica. Ecco perché mi sentivo incoraggiato al pensiero di quella sua richiesta di aiuto per imparare l’italiano.

Mi capitava spesso, al cambio dell’ora, di scambiare quattro chiacchiere con gli studenti; spesso erano loro, incuriositi, che si avvicinavano chiedendomi chi fossi e perché stessi in classe ogni giorno, ad osservare i loro comportamenti e a prendere appunti. Mi è bastato veramente poco per capire quanto fossero grandi le differenze culturali e di prospettive tra me e loro. La bassissima considerazione con la quale parlavano della scuola e dell’istruzione era per me al tempo stesso sorprendente e sconvolgente. La domanda più frequente che mi rivolgevano era perché continuassi a studiare. Per loro era inconcepibile che un ragazzo di ventitré anni non avesse già un lavoro. Lavorare era il loro vero obiettivo. Per essere precisi, il loro vero obiettivo era iniziare a lavorare il prima possibile. Non importa quale fosse il lavoro. Una ragazzina mi parlava con fierezza del suo ragazzo che a sedici anni faceva già il falegname. La scuola per loro era solamente un greve ed inutile fardello di cui si dovevano liberare al più presto. E per Daniel non era diverso. Per lui la bocciatura non era un problema. «Se mi bocciano – ripeteva - me ne vado al liceo sportivo». Il suo sogno è quello di diventare un calciatore. Gioca titolare in una squadra palermitana di calcio a undici e prima dell’estate vuole andare a fare un provino all’ Udinese e alla Triestina. «Ma l’Udinese è meglio, perché fanno giocare i giovani e poi perché è in Serie A». L’alternativa era entrare nell’esercito. Gli ho sempre detto che

qualsiasi cosa volesse fare nella vita, l'istruzione era fondamentale. Prendere il diploma di scuola superiore era la base per poter fare progetti futuri. «Se non ce l'hai puoi trovare solamente dei lavori pesanti e faticosi, dove ti pagano poco. E poi non ti seccherebbe l'anno prossimo fare di nuovo le stesse cose che hai fatto quest'anno, con dei compagni più piccoli di te?». Daniel sembrava recepire il mio messaggio, ogni volta che ne parlavamo sembrava condividere le mie obiezioni, ma alla fine la sua scarsa motivazione all'apprendimento l'aveva sempre vinta.

Daniel arriva in Italia all'età di nove anni, senza aver mai frequentato assiduamente la scuola primaria nel suo paese d'origine. Al suo arrivo a Palermo viene catapultato direttamente in quarta elementare, per poi frequentare le medie in contesti certamente problematici. «A scuola non ci facevano fare niente, io giocavo tutto il giorno» mi disse un giorno. È stato lì che ho capito che le sue difficoltà nel riassumermi un paragrafo di un testo semplificato potevano essere legate non solamente alla mancanza di motivazione. Il fatto che spesso non riuscisse a spiegarmi il significato di quello che aveva letto mi faceva pensare che alla base di tutti i suoi problemi nello studio ci fosse una carenza nelle capacità di astrazione, derivata sia da una competenza linguistica lacunosa che dalla sua disabitudine a ragionare su quello che leggeva. Su questa base trovavano terreno fertile la sua pigrizia ed in generale il suo rifiuto per tutto quello che fosse studio, applicazione, apprendimento su un testo scritto. Il mio intervento si rivelava così più complesso di quello che potessi inizialmente pensare. La difficoltà più grande consisteva nel riuscire ad interessarlo allo studio, a fargli capire che imparare correttamente l'italiano o delle nozioni chiave di storia e geografia era basilare per la sua formazione. Insomma, dovevo cercare di far scattare in lui la molla che lo spingesse a cambiare rotta. Tra l'altro nelle nostre conversazioni mi sembrava volenteroso e pronto a mettersi in gioco, sia con l'italiano che con la scuola. Ma si sa, tra il dire e il fare...

Le sue competenze della lingua italiana, che ho misurato con il test che la Scuola d'Italiano somministra ai propri studenti e analizzando un tema in classe da poco svolto, lo ponevano inizialmente ad un livello B1. Le sue incertezze principali erano legate alla punteggiatura, alla corrispondenza tra fonemi e grafemi e alla morfologia (uso degli articoli, delle preposizioni, dei tempi e dei modi verbali). I problemi derivavano per lo più dall'uso molto infrequente che Daniel fa dell'italiano, limitato solamente alle situazioni più formali. In famiglia parla l'inglese, mentre con gli amici, a scuola e agli allena-

menti utilizza il dialetto siciliano. A scuola, in particolare, esiste una situazione che può essere definita di *bilinguismo con diglossia*: gli studenti conoscono sia l'italiano che il dialetto, utilizzandoli in maniera diversa a seconda degli ambiti: il dialetto si parla con i compagni mentre ai professori ci si rivolge in italiano, anche se Daniel, in questo caso, si rendeva spesso protagonista di *pastiche* linguistici, con commutazioni di codici e parlati mistilingue. All'inizio mi sono focalizzato esclusivamente sui problemi linguistici, senza tuttavia riuscire ad ottenere dei risultati apprezzabili. Capire gli errori commessi nel test che gli avevo somministrato o imparare il genere dei più comuni sostantivi che al singolare escono in -e non erano cose che, per usare un eufemismo, appassionavano il mio allievo. La sua disattenzione nei primi giorni era pressoché totale, anche perché, non avendo un'aula dove poter lavorare, eravamo costretti a metterci su un banco nel corridoio. L'idea di lavorare solamente sulla lingua tramontò comunque molto presto. Le interrogazioni finali del primo quadrimestre si avvicinavano, e Daniel aveva già collezionato dei voti negativi in diverse materie. Di concerto con i tutor universitari e con alcuni professori della scuola, decisi di procedere con la riscrittura dei testi di studio in forma semplificata, in maniera da facilitarli l'apprendimento dei contenuti e, al contempo, mirare veicolare determinate strutture verbali che poi gli facevo esercitare con attività mirate. Purtroppo mi sono dovuto spesso concentrare prevalentemente sui contenuti, sia perché erano pochi i professori che mi consentivano di lavorare in un'altra aula con il ragazzo, ma soprattutto perché lo studio di Daniel era esclusivamente quello che faceva con me la mattina. «Di pomeriggio non ho tempo di studiare – ammetteva senza problemi – devo andare a calcetto, poi ho il ballo e la sera mi guardo la televisione». Di conseguenza lo studio procedeva molto a rilento: la preparazione di un'interrogazione di storia, per la quale Daniel doveva studiare due capitoli sull'ascesa di Atene tra le polis greche e la guerra del Peloponneso, è durata circa due settimane; e gli è servito ancora più tempo per imparare degli argomenti più complessi, come il comportamentismo e la psicologia. Mi chiedeva spesso a che cosa potesse servirgli sapere che tra Atene e Sparta c'era un'accessissima rivalità oppure che esiste un meccanismo chiamato stimolo-risposta che sta alla base del fenomeno del condizionamento classico. Riuscire a fargli apparire interessante quello che studiava rimaneva sempre un'impresa, ma sapendo trovare il giusto compromesso tra l'apprendimento sui testi ed un apprendimento meno formale (la lettura di quotidiani sportivi oppure delle chiacchierate che diventavano la scusa per fargli usare l'italiano) la situazione iniziava progressi-

vamente a migliorare. Avevo sempre chiara la percezione che tutto quello che faceva con me lo faceva perché doveva farlo. Spesso non ascoltava le correzioni che gli facevo su una concordanza sbagliata o su un termine inappropriato, ma rispetto a prima si distraeva molto meno e dimostrava di metterci un po' di impegno. Purtroppo i miei tre mesi e mezzo di tirocinio non sono stati sufficienti per apprezzare un netto cambiamento nel rapporto di Daniel con lo studio. Forse non lo sarebbero stati nemmeno sei. Ma quando Daniel, mettendo in ordine i cartoncini colorati sulla guerra del Peloponneso, facendo corrispondere date ad eventi storici e personaggi, affermava divertito : «*accussì è facile*», oppure quando, leggendo il mio testo semplificato su Alcibiade, capo della spedizione ateniese che successivamente passò dalla parte di Sparta, diceva con tono serio: «*ma chistu era un fangu!*», capivo che probabilmente stavo facendo qualcosa di buono, che forse avevo creato un varco di comunicazione fra quel mondo astruso di date e eventi lontanissimi e il mondo dei suoi riferimenti personali.

L'integrazione a tappe forzate

Antonella Giustiniano

Un anno fa ho conseguito la laurea in “Traduzione, Italiano L2 e Interculturalità” e, dopo un'importante esperienza lavorativa all'estero, mi sono chiesta: ‘E adesso?’. Casualmente sono venuta a conoscenza di un tirocinio che sarebbe partito a fine dicembre da svolgere, nel mio caso, presso la Scuola di italiano per stranieri dell'Università di Palermo. L'idea mi entusiasmava, dal momento che avrei conosciuto la realtà lavorativa per la quale mi ero preparata durante gli studi ed ero molto incuriosita da come si sarebbe rivelata questa nuova esperienza.

La studentessa che ho seguito si chiama Suzanne, ha 14 anni, è originaria della Costa d'Avorio, frequenta la I D del liceo scientifico statale ‘G. Galilei’ ed è in Italia da un anno. La sua situazione era alquanto particolare in quanto non aveva grandi problemi di comunicazione, ma non riusciva a capire le spiegazioni dei docenti e a studiare dai libri di testo poiché il suo bagaglio linguistico non era sufficientemente sviluppato e ricco. Durante questo percorso, il mio compito è stato quello di insegnarle l'italiano e di facilitarle l'apprendimento delle altre discipline, ma anche quello di capire le sue esigenze e di aiutarla a superare le sue difficoltà non solo scolastiche. Con il passare dei giorni si è instaurato un rapporto di complicità, di affetto, di amicizia che ci ha permesso di lavorare e di vivere i momenti di studio e di lezioni frontali con serenità e impegno, ma non solo. Ci siamo aperte l'un l'altra, abbiamo riso, scherzato, pianto, ci siamo confrontate sugli argomenti più disparati e soprattutto ci siamo impegnate moltissimo affinché in futuro lei possa affrontare serenamente la quotidianità, la vita scolastica e professionale, dal momento che il suo obiettivo è quello di diventare un medico. Nonostante i diversi momenti di sconforto e qualche brutto voto, Susi si è dimostrata una ragazza capace di impegno, di volontà e di determinazione, ha sempre dato il massimo per ottenere i risultati a cui mirava e ci è riuscita rendendomi orgogliosa e grata del lavoro svolto. È riuscita a superare ogni barriera linguistica e molto spesso ha raggiunto risultati migliori dei suoi

compagni di classe. A proposito della classe... in questi mesi sono stata immersa in un vortice di vitalità e spensieratezza composto da 29 alunni, che hanno reso ogni giorno di lavoro piacevole e divertente, mi hanno accolto come una di loro, con affetto, disponibilità, ma soprattutto con rispetto. La cosa più bella di questi cinque mesi con loro è stata arrivare in classe dopo due giorni di assenza ed essere travolta dai loro abbracci e dalla loro voglia di raccontarmi quello che era successo durante la mia assenza. Ho cercato di essere per tutti loro e per Susi in particolare, un punto di riferimento, un sostegno sia dal punto di vista didattico che personale: sono sempre stata disponibile a dar loro chiarimenti e ad ascoltarli, ma li ho anche rimproverati durante momenti di eccessiva euforia. Quello che spero di aver fatto capire a tutti è che nella vita lo studio e la cultura sono importanti per la crescita di una persona, ma che ci vuole impegno e determinazione per raggiungere i propri obiettivi e realizzare i propri sogni. In questo senso Susi ha molto da insegnarci.

La ragazza che disegnava ninfee

Fortunata Li Muli

Conobbi Nurjahan in una fredda mattina di dicembre. Appena entrata in classe, l'insegnante mi presentò agli alunni spiegando loro la mia presenza lì. Mi avvicinai a Nurjahan e istintivamente le sorrisi, porgendole la mano e presentandomi. Mi colpirono, più di qualsiasi altra cosa, i suoi occhi, neri come il carbone, che esprimevano disagio e curiosità allo stesso tempo, e i suoi lunghi capelli, anch'essi neri, che ogni tanto riuscivo a vedere quando il velo le cascava sulle spalle e si poteva scorgere qualche timida emozione sul suo bel viso, perfetto e scuro.

Timidamente si presentò e mi fece vedere dei fiori che stava disegnando sull'album, dopo diversi giorni capii che era il suo soggetto preferito perché le ricordavano i fiori del suo paese.

Nurjahan era arrivata in Italia dal Bangladesh in estate insieme alla madre e alla sorella più piccola, ma era a scuola da circa due mesi e dunque parlava molto poco l'italiano, conosceva solo le lettere dell'alfabeto e sapeva dire solo il suo nome, la sua età e da dove veniva.

Tutto ciò che sentiva era un brusio incomprensibile e fastidioso.

Il nostro incontro si esaurì lì in poche domande, perché rimasi per tutto il resto dell'ora accanto a lei, guardandola disegnare e rispettando il suo silenzio.

Non ci volle molto a capire che in classe Nurjahan non era integrata e che si sentiva enormemente a disagio. I compagni la isolavano, perfino le altre due ragazze straniere che erano in Italia già da anni preferivano ignorarla, forse per il fatto che Nurjahan ricordava loro la condizione di "straniero".

Tale condizione di isolamento era ulteriormente aggravata, oltre che dallo svantaggio linguistico, anche dal suo carattere chiuso e timido.

Negli incontri successivi con lei notai che da sola con me era un'altra persona, una ragazzina allegra e curiosa, dotata di una spiccata intelligenza e ironia, con una gran voglia di imparare l'italiano, e tutto quell'entusiasmo che mi dimostrava nelle ore di laboratorio di italiano si spegneva appena entrava in classe.

Fu un momento critico nella mia esperienza perché mentre osservavo i suoi miglioramenti nella lingua italiana, mi rendevo conto che la sua integrazione non sarebbe stata completa se non fossi riuscita ad abbattere quel muro che la separava dai suoi compagni.

Decisi allora di rimanere di più in classe e di aiutare anche gli altri compagni in modo che la mia presenza potesse fare da tramite fra lei e i compagni. E avevo ragione. Realizzai di aver fatto la cosa giusta quando nell'ora di matematica, vidi che tutti i compagni le chiedevano la soluzione di un problema di geometria, che nessuno era riuscito a risolvere.

Il mio cuore si riempì di orgoglio quando lessi sul suo volto la felicità di essere stata accolta dagli altri e di essere stata lei questa volta ad aiutare chi era in difficoltà. Da allora il ghiaccio era stato rotto e la strada fu in discesa. Un giorno, durante la ricreazione, la sorpresi mentre spiegava a un suo compagno un gioco che faceva sempre a scuola in Bangladesh, una specie di dama che aveva disegnato su di un foglio con delle pedine di carta. Fui stupita dalla sua sicurezza, impensabile qualche mese prima.

Nel frattempo, Nurjahan continuava a fare progressi. Era sempre più curiosa di imparare cose nuove anche sulla cultura e sulle abitudini dei palermitani, non dimenticando mai di fare riferimento al suo paese e alla sua vita prima di arrivare in Italia. Le piaceva raccontarmi come passava le giornate a scuola, descrivendomi i suoi amici e le maestre più simpatiche.

Un giorno, durante uno di questi racconti, mi venne in mente all'improvviso di farle una richiesta. Le chiesi di portarmi i libri che usava a scuola nel suo paese.

Così la volta successiva portò un libro di grammatica scritto in bangla e in inglese e le chiesi di spiegarmi il significato di alcune parole.

Cominciò a sfogliare il libro, spiegandomi ciò che era scritto in quelle pagine, per me comprensibili solo perché vi era la traduzione in inglese, e come un fiume in piena, senza fermarsi, mi raccontò cosa aveva studiato nel suo Paese, cosa significavano le parole, l'alfabeto bangla.

In quel momento era diventata lei l'insegnante e mi stava spiegando le lettere dell'alfabeto e le espressioni più comuni! Era così entusiasta e orgogliosa di insegnarmi qualcosa e di parlare del suo paese.

Allora realizzai che forse era quello il senso di tutta la mia esperienza, del mestiere dell'insegnante, quello di fornire ai propri alunni gli strumenti per poter camminare da soli e reggersi sulle proprie gambe quando tu non li seguirai più, trasmettendo loro sicurezza e fiducia in se stessi.

In seguito continuammo a utilizzare il suo libro insieme agli altri di italiano

che avevo portato perché era per lei molto stimolante e costruttivo fare riferimento alla sua lingua e alla sua cultura.

La strada verso l'integrazione profonda è ancora lunga ma sicuramente tanti muri sono stati abbattuti e oggi Nurjahan è serena e felice in classe, chiacchiera con i compagni, parla con loro, e anche se fa ancora molti errori in italiano e con alcuni compagni non ha instaurato un rapporto, sono lontani i tempi in cui rimaneva sola e triste a colorare i suoi fiori.

Probabilmente le manca tanto il suo paese, la sua gente ma è contenta di essere qui perché è sicura che qui a Palermo la attende un futuro migliore.

La scorsa settimana ha disegnato il fiore tipico del suo paese, lo *shapla* (ninfea), su un foglio. Me lo ha regalato e mi ha detto "grazie".

È stato il regalo più bello di tutta la mia vita.

Ho appeso il disegno nella mia stanza e ogni volta che guarderò questo disegno penserò a quella ragazzina a cui dovevo insegnare l'italiano e che invece ha finito per insegnare a me la stima e il rispetto per le persone al di là della loro lingua, della loro religione e del colore della loro pelle.



Dopo il silenzio: due bambini cinesi verso l'italiano

Carla Piazza

L'esperienza di tirocinio, che ho condotto presso la scuola elementare "Perez", è iniziata il penultimo giorno di scuola prima delle vacanze natalizie. I bambini della IA si esercitavano per la recita che l'indomani avrebbero messo in scena per i loro genitori. Mentre li osservavo, il maestro di sostegno mi parlava degli alunni: non tutti avevano un ruolo, Giada e Rosalia non si staccavano dal suo fianco e non volevano saperne di unirsi ai compagni, in piedi al centro della classe; Kevin interpretava liberamente la canzone natalizia, lanciandosi in divertenti assolo. Jiajia, una delle bambine straniere della classe, cinese, un po' intimidita recitava in coppia con Carmela, lasciando che fosse quest'ultima a riempire di parole i momenti di incertezza e i silenzi. Rishana e Claudio, invece, non avevano alcuna esitazione: la prima, nata a Palermo da genitori bengalesi, appariva chiaramente ben inserita e spigliata e anche Claudio, arrivato in Italia dalla Romania da poco tempo, parlava con tutti e interpretava la sua parte senza difficoltà. Federico, invece, non era coinvolto nella recita: pur essendo nato a Firenze, aveva trascorso la sua infanzia in Cina, con dei parenti, ed era rientrato in Italia nell'aprile del 2008. A differenza di Jiajia, non aveva frequentato la scuola materna ed era arrivato in classe senza sapere una sola parola d'italiano; per di più la sua presenza era stata molto discontinua e gli insegnanti non erano certi che il padre del bambino avesse compreso la loro raccomandazione di mandarlo a scuola ogni giorno. Tuttavia Federico rideva, ondeggiava con i suoi compagni mentre questi cantavano e imitava le loro mosse. Si capiva che non era timido, ma rattristava vederlo divertirsi e giocherellare da solo, in silenzio, sempre in ritardo rispetto ai suoi compagni che seguivano le indicazioni dei maestri, per lui incomprensibili.

Nella fase di osservazione mi sono dedicata esclusivamente a Federico, perché sembrava che Jiajia fosse in grado di colmare autonomamente le sue lacune. Mi chiedo cosa pensasse di me Federico, in quei primi giorni. Copiava puntigliosamente dalla lavagna tutte le parole che la maestra scriveva, ma

notavo che di tanto in tanto mi guardava con la coda dell'occhio, senza alzare la testa dal foglio, con un'aria di disappunto! Se lo invitavo a ripetere il nome che aveva scritto, accanto all'immagine a cui si riferiva, con la bocca serrata mi guardava disgustato. Se provavo per vie indirette, chiedendo "cos'è?", ottenevo lo stesso incorruttibile silenzio imbronciato. Mi sentivo un fallimento, capivo che non sarebbe venuto volentieri con me fuori dalla classe, ma seduti lì di fronte alla lavagna sapevo che non avremmo fatto un passo avanti. Gli insegnanti intendevano rassicurarmi, dicendomi che la fase del silenzio nei bambini cinesi che avevano avuto precedentemente nelle classi era durata molti mesi. Non mi calmavo, perché vedevo Federico rigido e refrattario. Credo che la mia ancora di salvezza furono, innanzi tutto, i suoi compagni che, incuriositi dalla mia presenza, mi ponevano domande e, quando cominciai a portare Federico fuori dalla classe, tentavano di tutto pur di venire con noi! Ne approfittavo: i bambini chiedevano di andare in bagno e passavano dalla classe in cui con Federico tentavo di usare il Total Physical Response, introducendo il lessico della scuola e quello del corpo umano. In compagnia di un coetaneo, Federico si mostrava più collaborativo e allegro. Intanto, però erano passate due settimane, e non sapevo che voce avesse Federico. La terza settimana chiesi a Federico, che aveva disegnato un cono gelato sul quaderno, "ti piace il gelato?", finalmente disse di sì, alzando gli occhi accigliati dal foglio. Mi trattenni dal saltare di gioia per pudore dei maestri! Nella stessa ora, poco dopo, disse anche "no" e "qui": erano solo monosillabi, ma sufficienti a farmi capire quello che voleva esprimere. Il peggio mi sembrava passato.

Nel frattempo, Jijia dava segno di non fare molti progressi, e chiesi agli insegnanti di poter lavorare fuori dalla classe con entrambi i bambini. L'unione fu un successo: Jijia non aveva difficoltà a farsi capire, ma non aveva imparato ancora le lettere, scriveva il suo nome senza rispettare l'ordine dei grafemi, non aveva ancora assimilato i numeri. Federico non conosceva la corrispondenza fonema-grafema, ma mostrava grande intuito e logica. Con lui avevo sempre preparato dei giochi a punti: sfruttando il suo spirito competitivo, avevamo preso confidenza con i numeri, e lui segnava, senza mai sbagliare, il nostro punteggio. Le diverse abilità dei due bambini erano complementari e ciò ha reso possibile una fruttuosa collaborazione tra pari.

Con lezioni frontali sono state educate intere generazioni, ed è importante "scolarizzare" i bambini in prima elementare: educarli al rispetto dei turni di parola, all'ascolto e alla compostezza. Tuttavia, in una classe nella quale ci sono allievi con lingue materne diverse e livelli differenti di competenza del-

l'italiano, questa impostazione, fondata essenzialmente sulla parola, può diventare un limite enorme per i bambini più in difficoltà. Nelle ore che trascorro con Jiajia e Federico regnano il caos e il rumore: provare a parlare in mezzo al baccano è meno imbarazzante, ogni codice espressivo è lecito, una parola può bastare per fare un discorso. Ad esempio, dalla parola "maglie" è venuta fuori la giornata-tipo di Federico: dovevo spiegargli che lui e Jiajia sarebbero rimasti con me all'ultima ora, mentre i compagni venivano divisi per le classi, a causa dell'assenza della maestra. Federico era turbato, temeva che tutti fossero tornati a casa con «mamma» o «papà». Jiajia aveva capito tutto, ma non comunica mai con Federico in cinese: non so se ne conoscono due diverse varietà, o se Jiajia non parla bene la lingua dei suoi genitori. Provai a far guardare a Federico l'orologio, ma non sa ancora leggerlo (avrei dovuto immaginarlo), e allora disegnai alla lavagna la giornata normale di un bambino, disegnando un orologio per ogni fase: la sveglia, l'ingresso a scuola, l'uscita da scuola, il pranzo. Federico cominciò a dire «maglie» e a mimare l'apertura di una saracinesca. Lo lasciai fare, chiedendogli cosa volesse dire con quella parola: mi fece capire, mimando e disegnando, che i suoi genitori hanno un negozio (in cui si vendono *maglie*, cioè abbigliamento), dove lui pranza e guarda la televisione dopo pranzo e trascorre tutto il pomeriggio.

Adesso, Jiajia va apprendendo la letto-scrittura grazie all'uso del computer: di fronte alla lavagna si blocca, ma con lo schermo si sente più a suo agio. Le piace essere la mia aiutante: chiede le chiavi dell'aula di informatica in segreteria, ringrazia e saluta. Federico ha imparato a leggere, parla poco, ma abbastanza per interagire con i compagni e con me, conosce i colori, gli oggetti e le azioni della scuola, le parti del suo corpo, gli stati d'animo, gli avverbi di luogo. Certo, la sua interlingua è ancora povera rispetto a quella di Jiajia, ma credo abbia capito che ci sono molti modi per comunicare e, grazie a questa consapevolezza, si sono create le condizioni perché rompesse il suo silenzio e si predisponesse ad apprendere una nuova lingua.

Il racconto delle esperienze

3. Scuole

Istituto Comprensivo “Madre Teresa di Calcutta”

Maria Pia Buffolino

L'esperienza con la Scuola d'Italiano per Stranieri attraverso i tirocinanti e i coordinatori è stata anche quest'anno produttiva e positiva.

Il nostro istituto accoglie un elevato numero di alunni stranieri e molti sono quelli che necessitano di un supporto linguistico per facilitarne l'inserimento nella nostra realtà scolastica e non.

Pertanto non sempre risulta facile individuare gli alunni da coinvolgere in questo percorso di lingua italiana come lingua seconda.

Spesso i docenti si trovano ad affrontare situazioni particolari che vedono bambini e ragazzi stranieri inseriti nelle classi e provenienti direttamente dai paesi d'origine.

Ciò comporta una definizione attenta e mirata della progettazione didattica in modo tale da predisporre interventi individualizzati finalizzati a fornire agli alunni stranieri gli strumenti comunicativi e linguistici adeguati per affrontare un efficace percorso scolastico nelle nostre scuole.

Quest'anno, il nostro istituto ha accolto un numero di tirocinanti L2 di gran lunga inferiore rispetto agli scorsi anni, per motivi inerenti al numero totale di tirocinanti che l'istituto può ospitare, tenuto conto che quest'ultimo ha stipulato delle convenzioni anche con altre facoltà universitarie.

Ciò ha determinato una sproporzione tra il numero di tirocinanti L2 presenti (4) e il numero di alunni da seguire in questo percorso (29). Ogni tirocinante ha dovuto supportare circa 7/8 alunni, distribuendo le proprie ore tra essi e fornendo di conseguenza un supporto quantitativo non adeguato alle loro reali esigenze.

Le attività di tirocinio sono state costantemente monitorate dalla sottoscritta insieme alle due coordinatrici della Scuola d'Italiano, attraverso positivi ed efficaci confronti e incontri finalizzati ad apportare le opportune modifiche che si rendevano via via necessarie durante il percorso di tirocinio.

È auspicabile che il nostro istituto possa nel futuro individuare una diversa modalità di accoglienza dei tirocinanti dei vari enti, tale da consentire di ospi-

tare un numero superiore di tirocinanti L2, considerata la nostra utenza e le relative esigenze.

Alcuni periodi di assenza di alcune tirocinanti hanno inoltre contribuito a diluire ulteriormente la frequenza degli interventi con gli alunni.

Le attività di tirocinio realizzate dalle quattro tirocinanti presso la scuola primaria e secondaria di I grado dell'istituto, sono risultate comunque efficaci e produttive. Gli alunni sono stati seguiti in modo mirato e differenziato a seconda delle diverse esigenze.

Si auspica pertanto un proseguimento della positiva collaborazione tra l'istituto Madre Teresa di Calcutta e la Scuola d'Italiano per Stranieri, nella prospettiva di migliorare l'organizzazione e la gestione delle attività di tirocinio alla luce dell'esperienza realizzata.

Scuola Elementare “Francesco Ferrara”

Lea Canali

*“È il tempo che hai perduto per la tua rosa
che ha fatto la tua rosa così importante”*
Antoine de Saint Exupéry, “Il Piccolo Principe”

La D. D. “F. Ferrara” è ubicata nel quartiere Tribunali-Castellammare, un quartiere del centro storico a forte flusso immigratorio, nella nostra scuola si registra infatti una notevole presenza di alunni cinesi, africani e rom provenienti dai paesi dell’Europa dell’Est.

I bambini stranieri inseriti nelle classi, anche ad anno scolastico già avviato, ci pongono davanti alla necessità reale e concreta di una risposta formativa e didattica che sia immediata e significativa; tale risposta non può che essere una prima alfabetizzazione in lingua italiana che permetta ai bambini di acquisire al più presto delle competenze minime per comprendere e farsi comprendere e per evitare che la condizione di non conoscenza dell’italiano si trasformi in disagio o insuccesso scolastico.

Il riferimento nel POF della nostra scuola, a tal proposito, è abbastanza esplicito: “valorizzare le potenzialità di ciascuno nel rispetto delle proprie origini al fine di favorirne l’integrazione scolastica”. Integrazione scolastica che conduce gli operatori della scuola, a vari livelli e con diversi ruoli, a relazionarsi e confrontarsi con culture e tradizioni altre. Si comprende dunque come la lingua diventi fattore principale di integrazione interculturale e dunque di inclusione sociale.

In quest’ottica la scuola ha attivato la collaborazione con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri che ha assegnato i tirocinanti per lo svolgimento di attività di facilitazione linguistica. Il lavoro dei tirocinanti è stato finalizzato al supporto degli alunni stranieri con difficoltà di comprensione e di produzione linguistica attraverso i metodi glottodidattici più idonei e adeguati ai diversi livelli dei bambini. Nei casi in cui il bambino avesse già una buona conoscenza della lingua, il tirocinante ha supportato l’alunno nella comprensione dei testi scolastici, fornendo il necessario bagaglio lessicale attraverso la semplificazione del testo.

Significativa la collaborazione con la coordinatrice Rossella Silvestri che si è posta come figura ponte tra i referenti scolastici e i tirocinanti sia in fase di

progettazione dell'intervento sia in fase di verifica e monitoraggio. Il lavoro interistituzionale ha permesso una collaborazione fattiva tra gli attori coinvolti nel percorso e dunque una riflessione sulle prassi didattiche utilizzate, ciò ha aggiunto il valore dello scambio e del confronto riducendo il rischio dell'autoreferenzialità.

Ritengo, infatti, che l'esperienza di tirocinio assuma notevole importanza per la formazione personale e professionale di tutti i suoi protagonisti:

- per l'alunno, fruitore dell'intervento, a cui viene data la possibilità di consolidare e/o potenziare le abilità di base della letto- scrittura, le competenze linguistiche- comunicative e dunque sociali;
- per il tirocinante che esperisce le modalità di intervento conosciute a livello teorico e dunque sperimenta la possibilità di coniugare i saperi disciplinari appresi durante il percorso universitario alla prassi didattica;
- per noi docenti ai quali viene offerta la possibilità di confrontarci con le innovazioni didattiche e metodologiche per l'insegnamento dell'italiano come L2.

Scuola Elementare “Michele Amari”

Lucia Sorce e Maria Ceravolo

La Scuola Primaria si appresta a subire consistenti tagli di organico il prossimo anno scolastico. Verranno, infatti, eliminate quelle ore di codocenza tanto utili finora a promuovere azioni di recupero e potenziamento per gli alunni in difficoltà di apprendimento o con insufficienti competenze linguistiche perché stranieri, sempre presenti e numerosi nelle nostre classi.

Avere stipulato un protocollo d'intesa con la Scuola di Italiano per Stranieri della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo ha rappresentato per la nostra istituzione una preziosa opportunità di usufruire di risorse umane specializzate nella didattica dell'italiano come seconda lingua, gratuitamente al servizio degli scolari extracomunitari.

Laureati e laureandi della Scuola di Italiano hanno così messo a disposizione della nostra scuola la loro esperienza e le proprie competenze professionali per supportare alunni stranieri e non durante il processo di apprendimento. La loro azione – durata circa 6 mesi – ha visto i tirocinanti dapprima impegnati in una fase di osservazione dei casi segnalati dalla scuola mediante la conoscenza del contesto classe, i processi di integrazione degli alunni stranieri, le strategie adottate dai docenti per promuovere lo scambio culturale e le problematiche socio-linguistiche degli studenti. In seguito sono stati determinati i livelli di competenza in riferimento ai parametri del Quadro Europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue, programmando le opportune strategie di supporto linguistico adeguate ai diversi alunni e i traguardi da raggiungere. I tirocinanti hanno lavorato in classe, con singoli alunni o in piccolo gruppo, fornendo supporto ai docenti rispetto al programma curriculare previsto, mediante la semplificazione dei testi ed esercizi scolastici, il superamento delle difficoltà grammaticali, il rafforzamento delle conoscenze acquisite e il miglioramento della produzione orale degli alunni, soprattutto nelle discipline umanistiche.

Operare in questa direzione ha significato per i tirocinanti diventare progressivamente parte integrante del gruppo-classe ed essere riconosciuti dagli

alunni indistintamente, a prescindere dalla loro lingua e dal paese di provenienza e dall'azione direttamente ricevuta. In questa direzione sono nate iniziative, progetti, recite, proposte formulate dagli stessi tirocinanti e sposate dai docenti dell'equipe pedagogica. Un processo circolare connotato dal *voler fare* per risolvere problemi e offrire opportunità; un essere squadra -pur nel rispetto dei ruoli- per mettere insieme energie e competenze a favore degli alunni stranieri e, di conseguenza, dell'intero gruppo-classe da loro agito.

Le risorse umane e professionali offerte dalla Scuola di Italiano per Stranieri hanno consentito di sviluppare, dunque, percorsi personalizzati, permettendo alla scuola Amari di offrire un servizio adeguato ai bisogni degli alunni e abbastanza rispondente alle richieste che numerose sono rivendicate all'unica agenzia formativa ancora non del tutto vacillante nei confronti dell'attuale società, complessa e articolata.

Un ringraziamento speciale – oltre che al coordinatore Giuseppe Rizzuto e ai tirocinanti Giovanna Marascia, Maria Grazia Evola, Cristina Incardona – va a Mari D'Agostino senza la quale non sarebbe stato possibile realizzare questa preziosa collaborazione. Una collaborazione che -ci auguriamo- si rinnovi negli anni a venire, quando la Primaria sarà privata di risorse interne e dovrà gestire classi sempre più numerose, speriamo comunque sempre popolate da alunni stranieri i quali arricchiscono, con la loro lingua e la loro cultura, una scuola che rischia davvero di impoverirsi.

Scuola Superiore ITIS “Alessandro Volta”

Rosa Guccione

Da alcuni anni nelle scuole medie superiori si registra la presenza di alunni provenienti da varie parti dell'Europa e del mondo, che non conoscono gli elementi di base della lingua italiana.

Le strutture scolastiche sono da tempo impegnate a favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze dei ragazzi in tutti gli ambiti del sapere e dell'inserimento nelle società ma sono impreparate ad assolvere compiti così difficili, per i quali necessitano preparazione e competenze specifiche.

La maggior parte di questi allievi presenta gravi difficoltà nella comprensione della lingua italiana parlata e, ancor di più, scritta: riescono ad inserirsi nell'ambito della classe e familiarizzano con i compagni, ma non riescono a comprendere i testi scolastici, con conseguenze negative per il loro apprendimento.

La nostra sensibilità, prima della nostra funzione di docente, ci spinge ad aiutarli ma non troviamo gli strumenti adatti e “il fai da te” può sortire effetti anche negativi: il rifiuto del discente a continuare gli studi e, attraverso questi, il suo inserimento nel nostro territorio.

Per rispondere a questa esigenza, ho deciso di rivolgermi a una struttura della mia città che potesse assolvere il compito di preparare i docenti a fronteggiare questo disagio e, nello stesso tempo, riuscisse ad aiutare i ragazzi nella comprensione della lingua.

Ho partecipato ad un convegno organizzato dalla Scuola di Italiano per Stranieri, alla facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo e ho conosciuto Mari D'Agostino, la docente che dirige la scuola.

Da questo incontro è nata una collaborazione diretta tra l'Università e il mio Istituto, con l'obiettivo di aiutare gli alunni stranieri nella crescita culturale attraverso la comprensione linguistica del territorio in cui vivono oggi. L'equipe della Scuola italiana è composta da un gruppo di docenti giovani ma molto preparati, che sviluppano progetti nell'ambito linguistico e hanno competenze specifiche per realizzare l'obiettivo.

Da due anni viene siglato un protocollo di intesa tra le due Istituzioni e abbiamo potuto sviluppare alcune azioni di formazione rivolte ai docenti e ai ragazzi.

Nell'anno scolastico 2008/2009 sono stati sviluppati due progetti, nell'ambito del P.O.N. 2007/2013, finanziati dal F.S.E., uno per la formazione dei docenti interni all'Istituto che insegnano Italiano, uno rivolto agli alunni per l'apprendimento delle conoscenze di base della lingua italiana; questo anno si è sviluppato un corso di Italiano per gli allievi.

L'istituto, su consiglio degli esperti, ha acquistato dizionari e altro materiale librario e multimediale per facilitare l'apprendimento.

La collaborazione prevede anche la presenza a scuola, durante le ore curriculari, di alcuni studenti universitari per azioni di tirocinio: essi seguono gli allievi stranieri con difficoltà di comprensione dei testi e, quindi, di apprendimento.

Questa esperienza mi insegna ogni giorno quanto sia proficuo lo scambio tra le due strutture per il miglioramento dell'offerta formativa della scuola e l'importanza della preparazione specifica in ogni settore: i colleghi dell'Università sono esperti capaci di intervenire con delicatezza ma con determinazione usando strumenti idonei e dando utili consigli per risolvere le problematiche.

L'aspetto negativo che ho rilevato non riguarda l'operato che stiamo svolgendo, ma l'approccio iniziale: un intervento così importante è stato possibile solo per la sensibilità e la caparbità di una docente. Sarebbe opportuno stanziare dei fondi ogni anno perché questi progetti possano diventare azioni curriculari e perché questi giovani studiosi abbiano l'opportunità di mettere a frutto adeguatamente le loro competenze.

Scuola Media “Silvio Boccone”

Maria Buffa

Il prodotto finale del progetto “Insieme per la cultura dell’intercultura” è un grande libro, le cui pagine riportano momenti di vita delle nazioni di provenienza degli alunni, italiani e non italiani, che hanno partecipato.

Quando ho chiesto loro di illustrarmi le fasi del laboratorio e di rispondere alla domanda “*Perché questo libro?*”, Meniar, dolcissima bimba tunisina, ha prontamente risposto “*Perché, se lo leggi, impari le nostre cose!*”

Ed è proprio così!

La scuola media “Silvio Boccone” ha imparato molto dai nostri alunni non italiani; catapultati in una realtà consolidata, certo si sono sempre sentiti accolti, rispettati, ma hanno percepito il disagio dei docenti, che deriva dal non sapere esattamente come approcciare il *gap* della lingua straniera, dei compagni di classe, che si ritrovano spesso a chiederci “*Come glielo faccio capire?*”. In questa situazione, seria e pregnante di significati profondi, sin dall’anno scolastico scorso, si è innestato il notevole contributo della Scuola d’Italiano per Stranieri con l’impareggiabile staff della prof.ssa Mari D’Agostino. Di vero e proprio innesto si è trattato, poiché, avendo un’idea d’intervento sui miei alunni, per la mia parte ed un *modus* di tirocinio, dall’altra parte, quella della Scuola di Lingua italiana per Stranieri, la sfida era alta.

Da quest’innesto, appunto, è nato un intervento di tirocinio *sui generis*: il piano di rapporto “uno a uno” degli studenti è stato inserito nell’organigramma orario della classe, intrecciando un raccordo fittissimo tra i docenti curricolari in modo da favorire il ritorno dell’attività, eseguita dall’alunno non italiano insieme allo studente tirocinante, in classe e con l’intero gruppo classe: la circolarità dell’intervento è assicurata e gli alunni, tutti gli alunni (!) lavorano senza mai pensare che si tratta di esercizi “per i compagni stranieri”.

Scuola Elementare “Francesco Paolo Perez”

Simona Pantaleo

La nostra scuola rileva da anni un aumento considerevole del numero di alunni stranieri provenienti da diversi Paesi.

Attraverso il Protocollo d'intesa stilato con la Scuola di Italiano per stranieri, gli alunni hanno potuto beneficiare della presenza di tre tirocinanti aventi il ruolo di facilitatrici linguistiche.

Il loro compito è stato quello di supportare le insegnanti nell'azione didattica volta a superare i problemi linguistici degli alunni stranieri. L'obiettivo prefissato era quello di fornire ai bambini stranieri con difficoltà di apprendimento percorsi personalizzati tesi al raggiungimento del successo formativo.

Attraverso il lavoro da esse svolto, gli alunni hanno effettivamente sviluppato la capacità di ascolto, comprensione e produzione dell'italiano per comunicare e agire nelle situazioni ricorrenti della vita quotidiana, nonché per interagire con i pari e con l'insegnante; inoltre la loro presenza ha favorito l'integrazione sociale degli alunni presenti nelle diverse classi.

Le tirocinanti hanno lavorato in sintonia e in costante collaborazione con le insegnanti delle classi tendendo ad attuare, pur nella oggettiva difficoltà di assenza di strumenti adeguati, specifiche attività di rinforzo, strettamente individualizzate, mirate ad integrare nel lavoro scolastico i bambini stranieri, ed aventi l'obiettivo di superare difficoltà linguistiche che avrebbero impedito le attività comunicative.

Alla luce di quanto sopra esposto, la scrivente ritiene di poter attestare l'importanza della presenza nelle classi durante l'orario scolastico delle tirocinanti che hanno supportato le insegnanti nello svolgimento delle loro attività. Si evidenzia, inoltre, l'importanza del rapporto umano e affettivo che le stesse hanno instaurato con gli alunni seguiti.

Materiali e strumenti

1. Statuto del tirocinio di facilitazione linguistica

DEFINIZIONE DEL TIROCINIO E DEI SUOI OBIETTIVI

I tirocini nelle scuole si svolgono nell'ambito del protocollo d'intesa firmato fra singoli istituti scolastici e la Scuola di Lingua italiana per Stranieri che assegna agli istituti scolastici dei tirocinanti per lo svolgimento di attività di facilitazione linguistica.

Il Tirocinio comprende la partecipazione ad un ciclo di incontri di formazione che ha luogo prima dell'inserimento del tirocinante presso l'Istituzione Scolastica, l'esperienza che il tirocinante svolge presso la struttura ospitante, gli incontri in itinere con il proprio coordinatore e una verifica finale che mira ad accertare la capacità del tirocinante di tradurre le conoscenze teoriche in pratica didattica.

La finalità dell'attività di tirocinio è l'acquisizione della consapevolezza del ruolo e della funzione del facilitatore linguistico tramite un percorso di formazione e di pratica didattica.

SELEZIONE DEI TIROCINANTI

Per poter svolgere un tirocinio di facilitazione linguistica è necessario:

- 1) trovarsi in una delle seguenti condizioni:
 - essere iscritto a uno dei Corsi di Laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia;
 - frequentare il Master in “Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera” dell'Università degli studi di Palermo;
- 2) superare una prova scritta tesa ad accertare la preparazione teorica e l'ottima conoscenza della lingua italiana;
- 3) offrire la disponibilità a partecipare al corso di formazione intensivo che si terrà prima dell'avvio del tirocinio (3 ore al giorno per 1 settimana);
- 4) offrire una disponibilità di 2-3 mattine a settimana per l'intero periodo dell'anno scolastico (Settembre-Maggio);

N.B. Precedenti esperienze di tirocinio svolte con la Scuola di Lingua italiana per Stranieri saranno considerate titoli preferenziali.

Il tirocinante deve:

- partecipare alla formazione prima dell'avvio del tirocinio;
- svolgere un periodo di osservazione della durata di circa una settimana, compilare una scheda informativa per ogni alunno straniero e una griglia di osservazione delle dinamiche di classe;
- terminato il periodo di osservazione, conoscere la programmazione di classe e stabilire una programmazione adatta alle esigenze dell'alunno straniero, previo accordo con l'insegnante della scuola e discussione con il coordinatore;
- partecipare agli incontri con il proprio coordinatore, che avranno una cadenza settimanale o bisettimanale così da comunicare le attività svolte, riflettervi e ricevere suggerimenti operativi;
- a conclusione del tirocinio, relazionare le attività svolte.

Le scuole destinatarie degli interventi devono:

- accettare la modalità di intervento della Scuola di Italiano per Stranieri;
- informare il collegio dei docenti della presenza dei tirocinanti e delle funzioni che gli sono attribuite;
- accettare che gli alunni stranieri si allontanino dalle classi per 6-9 ore alla settimana mettendo a disposizione aule in cui il tirocinante possa svolgere la sua attività di supporto;
- individuare un insegnante referente per la scuola più un insegnante responsabile per ogni classe coinvolta;
- chiedere agli insegnanti coinvolti la disponibilità (anche di tempo) a collaborare con il coordinatore della Scuola di Italiano per Stranieri per la definizione e il monitoraggio degli interventi;
- fornire informazioni sulla programmazione della classe, sugli alunni, sulle caratteristiche della scuola;
- raccogliere le autorizzazioni dei genitori nel caso di organizzazione di laboratori pomeridiani.

Il coordinatore deve:

- verificare il numero e la situazione di partenza degli alunni stranieri (attraverso colloqui e/o test scritti) destinatari dell'intervento, individuare gruppi di studenti con la stessa situazione linguistica appartenenti anche a più classi. Se necessario effettuare momenti di osservazione nelle classi;
- organizzare, insieme agli insegnanti referenti, le modalità di intervento (quanti tirocinanti, quali studenti, in che ore, in quali spazi, che tipo di programma, ecc.);
- organizzare un incontro di presentazione della Scuola di Italiano per Stranieri al collegio dei docenti, in occasione del quale saranno chiariti ruolo e compiti dei tirocinanti;
- occuparsi dell'inserimento del tirocinante nella scuola coordinandosi con il docente scolastico di riferimento relativamente a orari, luoghi ecc.;

- curare i rapporti con il docente scolastico di riferimento;
- monitorare il percorso formativo del tirocinante stabilendo incontri formativi con una cadenza settimanale/bisettimanale all'interno dei quali fornire suggerimenti operativi e strumenti (bibliografia, libri, schede, cd, ecc.);
- monitorare lo svolgimento del tirocinio recandosi a scuola con regolarità;
- confrontarsi con gli altri coordinatori quanto a metodologie didattiche e modelli di intervento;
- a fine tirocinio, tabulare i dati sugli alunni stranieri ricavati dalle schede di osservazione e stendere una relazione.

VALUTAZIONE E ATTESTATO FINALE

A conclusione del tirocinio saranno rilasciati degli attestati in cui comparirà una valutazione (sufficiente, buono, ottimo). La valutazione di base sui seguenti criteri:

- partecipazione
- giudizio espresso dal coordinatore
- risultato della verifica finale.

2. Soggetti coinvolti nell'anno scolastico 2008-2009

Coordinatore	Istituti Scolastici	Tirocinanti	Alumni seguiti (numero per nazionalità)
Marcello Amoruso	A.UGO (media)	Sofia Badagliacca; Fortunata Li Muli; Elvira Patti	6 alunni: 2 bangladesi, 2 srilankesi, 1 ghanese, 1 mauriziano
	CIPOLLA (media)	Rosa D'Alessandro; Clara Zingales	4 alunni: 2 srilankesi, 1 indiano, 1 rumeno
	VOLTA (superiore)	Stefania Butera; Ginetta Ragolia	2 alunni marocchini
Giuseppe Rizzuto	AMARI (elementare)	Maria Grazia Evola; Paisanu Cristina Incardona; Giovanna Marascia	14 alunni: 7 cinesi, 1 rumeno, 2 polacchi, 2 cingalesi, 1 marocchino, 1 mauriziano
	FEDERICO II (serale)	Alessandro Pecora; Leila Zakaria; Myriam Abruscato	40 alunni di diversa età e provenienza
Veronica Benigno	BOCCONE (media)	Rosario Iraci;Valentina Lo Re; Rosalia Lucchese	17 alunni: 3 srilankesi, 6 cinesi, 2 marocchini, 1 tunisino, 2 brasiliani, 1 bangladesi, 1 rumeno, 1 ghanese
	GALILEI (superiore)	Antonella Giustiniano	1 alunna ivoriana
	M.TERESA (media)	Letizia Mangalaviti; Anna Ferraro	13 alunni: 8 bangladesi, 2 cinesi, 2 ghanesi, 1 marocchino
	REGINA MARGHERITA (superiore)	Salvo Cavaliere;Valentina Lo Re; Rosalia Lucchese	7 alunni: 2 bangladesi, 5 ghanesi
Rossella Silvestri	FERRARA (elementare)	Margherita Adamo; Giovanna Cannova; Rosalia Pagano; Roberto Pecoraro	13 alunni: 4 bangladesi, 4 rumeni, 4 serbi, 1 cinese
	TURRISI (elementare)	Maria Lorena Angelo; Simona Anselmo; Serena Bianco; Giusi Ciaccio; Eliana Consolo; Roberta Lentini; Damaris Marino	25 alunni: 19 bangladesi, 3 ghanesi, 2 tunisini, 1 mauriziano

Coordinatore	Istituti Scolastici	Tirocinanti	Alunni seguiti (numero per nazionalità)
Maura Tripi	M.TERESA (elementare)	Francesca Pellingra; Stefania Corvaia	16 alunni
	PEREZ (elementare)	Ileana Bambina; Stefania Giambelluca; Carla Piazza	18 alunni
Chiara Amoruso	FEDERICO II (elementare e media)	Anna Cillari, Jessica Di Stefano, Paola Giuffrè	11 alunni: 7 bangladesi, 2 srilankesi, 1 indiano, 1 rumeno

3. Seminari di formazione

Gli incontri si sono svolti tra dicembre 2008 e maggio 2009 a cadenza settimanale, ognuno della durata di 3 ore. Sono stati tenuti a turno dai coordinatori e rivolti a tutti i tirocinanti. Questi seminari non avevano l'obiettivo di fornire strumenti e tecniche immediatamente spendibili nel lavoro con gli studenti stranieri ma quello di affrontare alcuni temi nelle loro coordinate generali al fine di fornire spunti di riflessione per un miglioramento del lavoro.

Di seguito la tabella degli incontri in ordine di tempo e i sunti dei seminari forniti dagli stessi relatori:

Data	Argomento	Relatore
Martedì 2/12/08	La semplificazione dei testi: introduzione	Chiara Amoruso
Giovedì 11/12/08	La semplificazione dei testi: le difficoltà dei testi scolastici	Chiara Amoruso
Giovedì 18/12/08	La semplificazione dei testi: le procedure di intervento	Chiara Amoruso
Giovedì 22/01/09	L'approccio comunicativo. I parte	Marcello Amoruso
Martedì 27/01/09	L'approccio comunicativo. II parte	Marcello Amoruso
Martedì 03/02/09	La tecnica del TPR (<i>Total Physical Response</i>)	Rossella Silvestri
Giovedì 12/02/09	Didattica e linguaggi non verbali	Maura Tripi
Giovedì 19/02/09	La didattizzazione dei testi	Chiara Amoruso
Giovedì 26/02/09	Interferenze linguistiche e culturali: gli alunni cinesi	Giuseppe Rizzuto
Giovedì 05/03/09	Lessico, vocabolario di base e didattica	Veronica Benigno

SEMPLIFICAZIONE E DIDATTIZZAZIONE DEI TESTI

I quattro incontri tenuti da Chiara Amoruso hanno seguito un unico percorso avente per oggetto l'uso didattico dei testi: dall'analisi, alla riscrittura funzionale, alla creazione di attività intorno al testo che consentano di veicolarlo verso obiettivi sia linguistici che di contenuto.

Nel *primo incontro* è stato presentato il quadro teorico all'interno del quale la semplificazione dei testi trova il suo fondamento e sono state precisate le condizioni per un uso corretto e funzionale di tale procedura. Idea centrale dell'approccio proposto è che i testi semplificati devono essere concepiti anche come strumenti di apprendimento della lingua seconda e non come meri veicoli di contenuti. Alla luce di questo principio, essi conterranno strutture linguistiche accuratamente selezionate in rapporto al livello di conoscenza del destinatario. L'insegnante inserirà opportunamente alcuni elementi che saranno oggetto di riflessione esplicita e che saranno esercitati in attività successive.

Il *secondo incontro* è stato dedicato a una riflessione sistematica sugli ostacoli alla comprensione che è possibile rintracciare nei testi scolastici. Nell'ottica di un approccio induttivo, ai partecipanti è stato proposto un brano di storia particolarmente problematico sul quale compiere una prima analisi "ingenua". Successivamente, la conduttrice ha presentato i diversi elementi di difficoltà secondo i vari livelli di analisi (paratesto, struttura concettuale, organizzazione testuale, sintassi, lessico, morfologia) a partire da una distinzione fondamentale fra disfunzioni e difficoltà funzionali. Le disfunzioni coincidono con una cattiva costruzione dell'impalcatura concettuale del testo e derivano da un fraintendimento sullo statuto stesso del testo scolastico. Questo, infatti, è concepito più come uno strumento per rivedere contenuti già noti che come un mezzo per apprendere contenuti nuovi, e quindi rivolto più all'insegnante che allo studente. Le difficoltà funzionali, invece, si rintracciano soprattutto a livello sintattico e lessicale e sono tali in rapporto a destinatari che non hanno una piena padronanza della lingua italiana. L'individuazione delle categorie di problemi è avvenuta con l'ausilio di molti brani estrapolati da testi scolastici in uso. Come compito per casa, e sempre seguendo una logica induttiva, ai partecipanti è stato chiesto di provare a semplificare il brano di storia già analizzato.

Nel *terzo incontro* sono state presentate le procedure di semplificazione in rapporto ai diversi livelli di difficoltà precedentemente individuati. La lezione è cominciata con la lettura e la discussione delle semplificazioni fatte a casa dagli studenti. Queste sono servite a suggerire induttivamente le tecniche da utilizzare nelle riscritture. Il quadro emerso è stato poi completato e sintetizzato dalla conduttrice tramite una presentazione *power point* e una ricca esemplificazione.

Il *quarto incontro* è servito a chiudere il percorso iniziato fornendo le linee guida per un uso didatticamente efficace del testo semplificato, così come di ogni testo. Utilizzando come esempio un testo semplificato fornito dalla conduttrice, sono stati illustrati i diversi tipi di letture che si possono compiere su un brano in rapporto a obiettivi diversi. Successivamente è stato presentato e analizzato un esempio di "scheda delle attività" costruito sullo stesso testo. Si è riflettuto assieme sugli obiettivi a cui mirava ciascuna delle attività contenute nella scheda: compiere letture esplorative del brano, esercitare elementi grammaticali ivi contenuti, consolidarne i contenuti principali. Si è osservato, in particolare, come alcune attività, se opportunamente costruite, possono conseguire al contempo obiettivi linguistici e obiettivi di contenuto.

L'APPROCCIO COMUNICATIVO

Il laboratorio sull'approccio comunicativo è stato diviso in due lezioni di 2 ore e 30 minuti ciascuna. Le due lezioni hanno alternato momenti pratici e teorici, svolti secondo attività individuali, a coppie e in plenum.

Gli aspetti dell'approccio comunicativo su cui si è focalizzata l'attenzione sono stati sostanzialmente cinque:

- 1) l'apprendente come protagonista e ricercatore responsabile del processo di apprendimento di una L2 e l'insegnante come figura-guida, che seleziona attività, argomenti, contesti comunicativi e li mette insieme sulla base di un'unità didattica;
- 2) la modalità induttiva;
- 3) l'interlingua come concetto psicolinguistico che cambia radicalmente il modo di guardare al processo di apprendimento linguistico;
- 4) la lingua o le lingue? Lingua vista non come somma di argomenti grammaticali e strutture sintattiche ma come sistema di relazioni socio-culturali;
- 5) il sillabo comunicativo.

Gli assunti teorici appena elencati sono stati condivisi con i tirocinanti seguendo un percorso che ne riproduceva gli ingranaggi, la logica interna. Piuttosto che fornire gli assunti dell'approccio comunicativo attraverso una presentazione gestita dal docente, si è preferito che i tirocinanti facessero esperienza diretta di tali ingranaggi, per poterne testare empiricamente il funzionamento.

Nella parte conclusiva delle due lezioni si è mostrata una panoramica degli approcci e metodi che si sono succeduti nel tempo, a partire dal tradizionale metodo grammaticale-traduttivo.

Nel dettaglio, il laboratorio è stato suddiviso in 5 fasi:

- riflessione individuale su: “cosa significa insegnare una lingua?” e successiva socializzazione delle riflessioni individuali;
- riflessione in coppia su come didattizzare un testo fornito dal docente;
- presentazione di due sillabi differenti: uno di natura strutturalista, l'altro comunicativo con la richiesta di riconoscere i diversi modi in cui viene intesa la lingua;
- presentazione di schede sui vari approcci e metodi didattici;
- riflessione in plenum sul lavoro svolto. Riassumiamo gli elementi fondamentali dell'approccio comunicativo: interlingua, apprendente come ricercatore, metodo induttivo.

L'idea di fondo del percorso seguito è che una lingua non è insegnabile. Nel senso che non si tratta di una trasmissione di conoscenze che segue il modello tradizionale: un insegnante che dispensa regole e lo studente che le apprende passivamente. Ciò che è in-

segnabile a uno studente – ma solo in un processo di integrazione e mai di trasmissione – è la responsabilità di assurgere al ruolo di ricercatore, stimolando la sua curiosità, guidandolo nel faticosissimo processo di adattamento dell'interlingua a un nuovo codice linguistico. Alimentando quel sistema di domande e risposte che, spingendo sempre più oltre la complessità di partenza e quella di arrivo, possa fare giungere a percepire sfumature linguistiche che neanche un parlante nativo è in grado di esplicitare, né tantomeno trasmettere, se non mettendo in gioco un intero apparato socio-culturale costruito e ricostruito nel tempo.

LA TECNICA DEL TPR

Il TPR (Total Physical Response) nasce in America a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta ad opera di James Asher, professore di psicologia presso l'Università di San José in California e prende spunto dai risultati di alcune ricerche sviluppate in campo psicologico e neuro-linguistico che analizzavano il rapporto tra memoria e stimoli di tipo psicomotorio.

Asher, dopo anni di studio e osservazione, si rese conto di alcune similitudini tra i processi di apprendimento della lingua materna e qualsiasi L2. Per lo studioso entrambi sono processi lenti basati principalmente su esperienze ricettive, facilmente bloccati da avvenimenti frustranti e ansiogeni.

Il Total Physical Response si basa sull'idea di dare un input comprensibile attraverso comandi ai quali gli alunni rispondono con azioni fisiche piuttosto che con frasi verbali, nel rispetto di quella che viene definita la fase del silenzio. Gli alunni, infatti, danno prova dell'avvenuta comprensione eseguendo i comandi e senza essere costretti ad una precoce produzione orale.

In questo modo l'apprendimento è stabile e a lunga durata perché coinvolge tutta la persona a livello visivo, uditivo e cinetico, tenendo conto che la capacità di comprensione precede quella di produzione e che, il richiedere una precoce oralità può favorire frustrazioni e inibizioni.

Alla luce di tali caratteristiche metodologiche, il seminario è stato strutturato con un assetto laboratoriale che prevedeva il coinvolgimento diretto dei partecipanti. È stata eseguita, infatti, una lezione dimostrativa in una lingua sconosciuta a tutti i partecipanti: lo svedese.

La sessione di TPR è stata strutturata nel seguente modo: in una prima fase il conduttore del laboratorio pronunciava dei comandi nella lingua straniera in questione, seguiti dai corrispettivi movimenti che gli studenti imitavano. In un secondo momento, il conduttore si limitava a dare i comandi orali, non supportati da alcun movimento, che i partecipanti eseguivano così in maniera autonoma. Quindi, dopo aver ricevuto feedback positivo dell'avvenuta comprensione, il conduttore introduceva nuovi comandi.

Finalità di tale struttura laboratoriale è stata quella di rendere consapevoli i partecipanti

dell'efficacia del TPR nella didattica dell'italiano come L2, nei livelli iniziali di apprendimento.

A questo primo momento di carattere tecnico-pratico, è seguita una discussione in cui si sono tracciate le linee teoriche di riferimento del TPR evidenziandone altresì vantaggi e svantaggi.

INTERFERENZE LINGUISTICHE E CULTURALI: GLI ALUNNI CINESI

L'incontro seminariale ha avuto l'obiettivo di fornire alcune conoscenze teoriche e pratiche sulla lingua e cultura cinese utili al lavoro delle tirocinanti nelle scuole.

Partendo dal presupposto che le indicazioni sulla cultura cinese sono descrittive e non prescrittive del comportamento dei singoli individui, abbiamo iniziato l'incontro con l'ascolto di due documenti audio e l'osservazione della prima pagina della Divina Commedia nella versione cinese. Questa operazione è stata utile per favorire lo spaesamento e per mettere in evidenza la distanza tra le due lingue: implicitamente abbiamo riflettuto su come l'italiano possa essere avvertito dagli studenti cinesi impegnati nell'apprendimento.

Partendo da questi stimoli abbiamo discusso sulla lingua cinese e ho illustrato alcune delle caratteristiche principali della scrittura, della fonetica, della morfologia e della sintassi del cinese in relazione alla lingua italiana. Da qui sono emerse le difficoltà che quotidianamente incontrano gli alunni cinesi che lavorano con le tirocinanti nell'apprendimento dell'italiano e alcuni suggerimenti o buone prassi da applicare nella didattica.

Ci siamo inoltre soffermati sulle difficoltà culturali che incontrano gli studenti cinesi soprattutto legate all'esperienza migratoria e alle differenze nel modello scolastico, al contesto sociale di inserimento e al rapporto in genere con la società italiana. La scuola da sola non può aiutare questi bambini dal momento che la loro condizione è influenzata in modo determinante dall'esperienza migratoria dei genitori che elaborano un nuovo modello di vita legato all'inserimento lavorativo e culturale: per rendere gli interventi a favore degli alunni efficaci, allora, bisognerebbe pensare a delle azioni rivolte anche ai genitori in un'ampia prospettiva di coesione sociale.

INTERCULTURA E LINGUAGGI NON VERBALI

L'incontro interpersonale con persone differenti per nazionalità e lingua può essere ostacolato da molti malintesi prodotti da quadri di riferimento non condivisi. Coloro che operano nel campo dell'insegnamento dell'italiano per stranieri non possono non prendere in considerazione gli aspetti comunicativi non verbali, in quanto anch'essi influenzano i processi di interpretazione e apprendimento della lingua seconda. Un insegnante di italiano L2 non può conoscere la totalità dei diversi modelli di

comportamento, relazione e interpretazione degli studenti con cui lavorerà, ma deve necessariamente possedere determinate competenze interculturali utili ad un insegnamento efficace e adeguato. La raccolta di nozioni sulla lingua e sui codici “altri” può essere un prezioso supporto per l’insegnamento della lingua seconda, ma non porta automaticamente alla gestione efficace della relazione docente-studente.

Le attività dell’incontro sono state proposte con l’obiettivo di stimolare la consapevolezza dell’esistenza di norme e regole di relazione interpersonale differenti e non “naturali”, bensì costruite e riconosciute a livello collettivo, all’interno di un dato codice condiviso. Dagli esempi di incidente critico, prodotto da relazioni di persone di differenti nazionalità e lingue, è nata un’occasione utile a riflettere sul proprio sistema di riferimento culturale, sui propri stereotipi e pregiudizi, sulle proprie categorie di conoscenza ed esplorazione del mondo. Da questa riflessione consapevole è possibile costruire strategie didattiche efficaci, che trovino risposte e soluzioni adeguate ai diversi contesti e utenti.

La disponibilità a mettersi in discussione è un aspetto fondamentale del saper insegnare. Ancora di più questa competenza è necessaria nel momento in cui la comunicazione verbale è ostacolata dalla scarsa conoscenza reciproca dei codici linguistici. In questi casi, torna alla luce la componente non verbale della comunicazione, estremamente rilevante e troppo spesso dimenticata. Provare a leggere le immagini autentiche dei libri di testo di alcuni alunni stranieri è stato uno spunto per uscire dai presupposti in cui siamo immersi e assumere uno sguardo “esterno”. Le immagini possono diventare nella didattica dell’italiano L2 un insostituibile mezzo di comprensione e apprendimento, ma anche fonte di equivoci e difficoltà. È fondamentale dunque imparare a saper leggere i diversi livelli non verbali della comunicazione, e acquisire competenze interculturali che considerino la comunicazione non verbale parte fondamentale dell’insegnamento linguistico.

LESSICO, VOCABOLARIO DI BASE E DIDATTICA

Quante parole ci sono in una lingua? Cosa significa conoscere una parola? Come apprendiamo il lessico di una lingua? Qual è il nucleo di base del lessico e perché è importante negli stadi iniziali dell’apprendimento linguistico? Sono tanti gli interrogativi che un docente di lingua deve porsi quando insegna una parola nuova, senza mai incorrere nell’errore (assai comune) di relegare l’apprendimento lessicale ad un rango di inferiorità. Scoprire la complessità di un lessema, sondarne i numerosi livelli di conoscenza (dall’aspetto più strettamente linguistico alla valenza culturale che una parola può avere), scoprire la reticolarità del lessico mentale e l’importanza che l’uso riveste nella conoscenza dei pacchetti linguistici di cui i parlanti nativi fanno frequente uso, significa abbandonare la concezione lineare di apprendimento e abbracciare sempre più l’idea che insegnare non significa “incollare” un sapere inerme, ma trasmettere un “saper fare” con la lingua, un modo di esprimere il reale che sia il più naturale possibile. Le parole

intese non come successione di elementi isolati, ma come nodi di una rete in cui l'uno richiama l'altro (o meglio: che si richiamano a vicenda) secondo i numerosi e affascinanti legami semantici che possono instaurarsi in una lingua: dalla sinonimia, alle frasi idiomatiche, alle collocazioni, alle polirematiche.

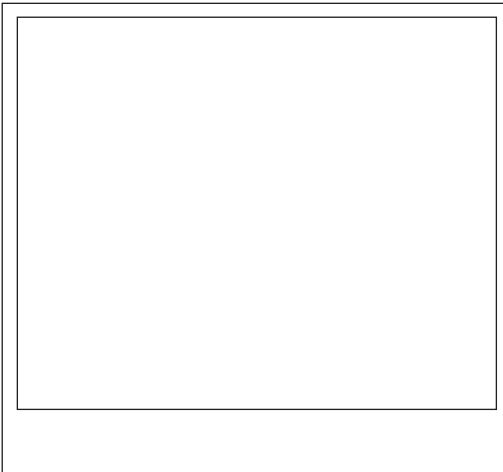
L'incontro si è svolto in forma di lezione dialogata con momenti di dibattito ed esercitazioni pratiche. Partendo dalla domanda "Cosa significa conoscere una parola?" sono stati individuati i livelli di analisi di una parola: la "forma", la "posizione", il "significato" e la "funzione". La discussione ha fissato i nodi teorici fondamentali relativi al lessico, ma allo stesso tempo ha riservato ampio spazio al confronto tra i diversi interventi di facilitazione linguistica svolti dai tirocinanti. Da una prospettiva intralinguistica si è quindi passati ad una prospettiva interlinguistica e interculturale, che ha offerto numerosi spunti per riflessioni e osservazioni sulla base delle esperienze individuali. Ci si è poi soffermati sulla distinzione tra le differenti tipologie di combinazioni lessicali, riportando esempi tratti da diverse lingue e privilegiando l'analisi del fenomeno collocazionale. Sono stati infine descritti i tratti costitutivi del vocabolario di base da cui deriva la sua rilevanza per l'apprendimento linguistico (soprattutto agli stadi iniziali), ad esempio quello della frequenza d'occorrenza delle parole che lo compongono. Tale percorso è sfociato in una riflessione sull'adeguatezza di alcune tecniche adottate nella didattica del lessico ed è stata infine messa in evidenza l'utilità del dizionario come strumento didattico.

4. Griglia di osservazione degli alunni stranieri e delle dinamiche della classe

Scuola: _____ Insegnante: _____ Classe: _____

Gli alunni sono in tutto _____ di cui _____ stranieri.

Disegna la disposizione della cattedra, della lavagna e dei banchi nella classe indicando la posizione dei ragazzi stranieri e il sesso di tutti gli alunni:

	<p>Nome e nazionalità degli alunni stranieri:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p> <p>6. _____</p> <p>7. _____</p>
------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Didattica

materiali utilizzati in classe (libri, fotocopie, carte geografiche, vocabolari, tabelloni, materiale iconografico, materiale audio e video, ecc.)

– materiali per tutti:

– materiali per alunni stranieri

- metodi (indica un numero in ordine di frequenza e specifica le modalità; scrivi “no” per quelli non utilizzati)
- spiegazione frontale monologica: _____
- spiegazione frontale dialogica: _____
- lavori di gruppo: _____
- tutoraggio tra pari: _____
- attività pratiche: _____
- attuazione di percorsi individualizzati: _____
- altro: _____

modalità di verifica:

- orale: _____

- scritta: _____

Strategie rivolte all’inserimento didattico degli alunni stranieri:

- strumenti e materiali: _____
- metodi: _____
- attività: _____
- comportamenti: _____

Strategie rivolte all’integrazione degli alunni stranieri nella classe:

- strumenti e materiali: _____
- metodi: _____
- attività: _____
- comportamenti: _____

Strategie e attività mirate a promuovere lo scambio culturale:

Interazione e comportamenti (per ogni voce precisare le modalità e le eventuali differenze di comportamento fatte in rapporto ad alunni diversi con particolare riferimento a quelli stranieri)

insegnante-alunni

contatto visivo _____

coinvolgimento _____

gestione degli interventi _____

atteggiamento _____

alunni- insegnante (per ogni voce precisare le modalità e le eventuali differenze di comportamento da parte di alunni diversi con particolare riferimento a quelli stranieri)

contatto visivo _____

grado e continuità dell'ascolto _____

partecipazione _____

atteggiamento _____

alunni tra loro

competizione/collaborazione _____

livello di comunicazione _____

comunicazione diffusa o selettiva _____

esistenza di sottogruppi _____

presenza di conflittualità e modo in cui si esprime _____

presenza di elementi emergenti _____

presenza di elementi marginalizzati _____

attenzione reciproca _____

altre osservazioni

5. Scheda informativa dell'alunno straniero

DATI PERSONALI	
Nome Cognome	
Età	
Data e luogo di nascita	
In Italia da	

SITUAZIONE FAMILIARE

La scuola ha rapporti con la famiglia?	
I genitori parlano l'italiano?	
Qual è la situazione socio-economica della famiglia (nucleo familiare, situazione lavorativa dei genitori, ecc.)	

SITUAZIONE LINGUISTICA

Lingua materna	
Altre lingue conosciute	
Competenza linguistica in italiano secondo i livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue	

SITUAZIONE SCOLASTICA

Quanti anni di scuola ha frequentato l'alunno nel paese d'origine? (specificare il ciclo)	
Quanti anni di scuola ha frequentato l'alunno in Italia? (specificare il ciclo)	

*segue***SITUAZIONE SCOLASTICA**

Note dell'insegnante – L'alunno è isolato o inserito nel gruppo classe? – l'alunno partecipa alle lezioni attivamente? – l'alunno rispetta le consegne? – l'alunno ha un atteggiamento collaborativo?	
Materie in cui l'alunno ha maggiori difficoltà:	
Materie in cui l'alunno ha un buon rendimento:	

6. Scheda di autovalutazione per i tirocinanti

Motivazione:

- Quali erano le mie aspettative iniziali? Hanno avuto un riscontro finora?
- Quali motivazioni mi hanno spinto ad iniziare questo percorso? Sono tuttora esistenti?
- Avevo dubbi e insicurezze all'inizio? E ora?
- Avevo entusiasmo e curiosità all'inizio? E ora?
- Sono soddisfatto del lavoro svolto finora? Perché?

Organizzazione del lavoro:

- In che modo ho organizzato il mio lavoro all'inizio?
- In che modo ho gestito la fase dell'osservazione? È stata utile? Perché?
- Sono riuscito a programmare o comunque a dare una direzione e obiettivi specifici al mio intervento?
- Avrei potuto fare diversamente per lavorare in modo più efficace e adeguato? Se sì, come?
- Come ho gestito il numero di studenti da seguire in base ai tempi e agli spazi disponibili?
- Cosa ho imparato sui tempi e i modi di programmazione nell'insegnamento dell'italiano L2?

Relazioni:

- Come lavoro con gli studenti di quest'età? Mi sento a mio agio? Avrei preferito lavorare in scuole di ordine e grado differente? Perché?

- Come ho lavorato finora con le insegnanti? C'è stato un contesto effettivamente collaborativo?
- È stato ben definito e compreso dal personale docente il mio ruolo? In che modo? È stato valorizzato o considerato intrusivo?
- Come si è inserita la mia figura professionale all'interno del contesto classe?
- Penso di aver dato un contributo importante agli studenti? In cosa e in che modo?

Metodologie:

- Quale approccio generale ho adottato nel tirocinio? Quale aspetto educativo è stato alla base della mia esperienza?
- Come ho gestito gli incontri (dentro o fuori la classe, singoli o gruppi, da solo o con insegnante di sostegno, programmazione autonoma o parallela all'insegnante in classe)? Cosa ha determinato le scelte?
- Sono riuscito a diversificare gli interventi in base alle diverse situazioni personali degli studenti? Come?
- Quali strumenti ho utilizzato? Come ho scelto gli strumenti? Come li ho utilizzati in classe?
- In che modo ho fatto emergere competenze e conoscenze differenti rispetto all'insegnante di classe? Perché e come è stato utile il mio contributo?
- Quali sono state le maggiori difficoltà nell'insegnamento?

Formazione:

- Gli incontri pomeridiani di formazione sono stati utili? Perché?
- Ho approfondito alcuni argomenti?
- Ho utilizzato alcune tecniche e alcuni strumenti durante il tirocinio?
- Le mie conoscenze pregresse sono state sufficienti per seguire gli incontri?
- Le mie competenze pregresse sono state sufficienti ad affrontare con sicurezza il tirocinio?
- Cosa ho percepito come parte mancante nella formazione che mi sarebbe servito nella pratica quotidiana?
- Quali esperienze mi hanno insegnato qualcosa di prezioso?

Prospettive:

- Come penso di organizzare le prossime settimane? Intendo perseguire o modificare il percorso?
- Quali obiettivi formativi per gli studenti reputo prioritari da raggiungere entro la fine del tirocinio?
- Quali esperienze formative considero prioritarie per la mia esperienza professionale?

7. Scheda per la verifica finale del percorso di tirocinio

Informazioni generali

Scuola in cui si è svolto il tirocinio:

Alunni seguiti:

Nome	Classe	Nazionalità	Livello di conoscenza dell'italiano

Argomenti affrontati:

Materiali usati:

Articolazione delle ore durante la settimana

Giorno e orario	Luogo (classe, biblioteca, laboratorio, ecc.)	Alunni	Attività (supporto all'insegnante laboratorio di L2, ecc.)

Momenti particolari

Descrivi un'attività ben riuscita includendo i seguenti parametri: situazione dei destinatari, strumenti e materiali, fasi, risultati.

Descrivi un momento critico della tua esperienza e come l'hai affrontato.

Descrivi un momento positivo in cui ti sei sentita/o soddisfatta/o del tuo modo di gestire il tuo ruolo.

Cosa faresti diversamente se dovessi ricominciare domani?

Gli incontri di formazione

Ti ricordiamo che sono stati da noi proposti i seguenti incontri di formazione:

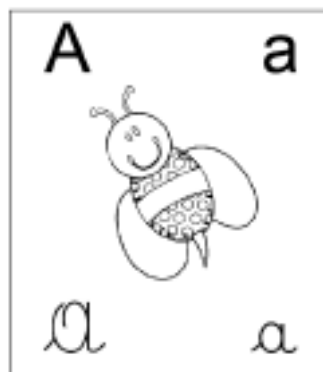
La semplificazione dei testi: introduzione	Chiara Amoruso
La semplificazione dei testi: le difficoltà dei testi scolastici	Chiara Amoruso
La semplificazione dei testi: le procedure di intervento	Chiara Amoruso
Il metodo comunicativo. I parte	Marcello Amoruso
Il metodo comunicativo. II parte	Marcello Amoruso
La tecnica del TPR (<i>Total Physical Response</i>)	Rossella Silvestri
Didattica e linguaggi non verbali	Maura Tripi
La didattizzazione dei testi	Chiara Amoruso
Interferenze linguistiche e culturali: gli alunni cinesi	Giuseppe Rizzuto
Insegnare il lessico	Veronica Benigno

Delle tante cose sentite, cosa puoi dire di avere incluso nel tuo bagaglio formativo? C'è stato in particolare qualcosa che hai potuto usare nell'immediato durante il lavoro con gli alunni?

Rispondi ad almeno 3 delle seguenti domande specifiche:

1. Immagina che un'insegnante della scuola in cui lavori, rispetto ai testi semplificati, ti faccia un'obiezione di questo tipo: «i testi semplificati non dovrebbero essere usati molto perché tendono ad appiattire gli studenti su un livello di competenza linguistica basso». Rispondi a questa obiezione dimostrando la validità dei testi semplificati e precisa il modo in cui essi devono essere usati per non incorrere in quel rischio.
2. "I cinesi sono chiusi. Sono portati per la matematica e non per le lingue, per questo non parlano italiano." In base all'incontro seminariale che ha avuto come oggetto gli alunni cinesi e alla tua esperienza di tirocinio, discuti questa affermazione mettendo in evidenza gli aspetti linguistici e culturali legati all'apprendimento.

3. Pensa ad un'attività sul lessico che ti è ben riuscita. Spiega a chi era destinata, come era strutturata e perché. Quali criteri ti hanno guidato/a nella sua elaborazione?
4. Con l'approccio comunicativo la grammatica passa in secondo piano rispetto alle abilità comunicative dell'apprendente. Perché?
5. Molti studenti stranieri neoarrivati non sanno parlare la lingua italiana. In questo caso è necessario concentrarsi su un lavoro di alfabetizzazione, che nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda prevede modalità didattiche specifiche. Le immagini sono un prezioso supporto per l'apprendimento, se utilizzate in modo efficace e adeguato. Spiega dunque per quali motivi una scheda come quella riprodotta qui di seguito può creare difficoltà di apprendimento e memorizzazione per un bambino straniero appena arrivato in classe.



8. Bibliografia minima

- Amoruso Chiara, *In parole semplici. Condizioni e suggerimenti per l'uso di testi a scrittura controllata nella scuola*, in corso di stampa.
- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra Edizioni, 2003.
- Balboni Paolo, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, 2008.
- Bettoni Camilla., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, 2001.
- Calò R., Ferreri S. (a cura di) *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, 1997.
- D'Agostino Mari, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Il Mulino, 2007.
- Dal Negro S., Molinelli P., *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, 2002.
- De Marco Anna, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, 2000.
- Favaro Graziella, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, 2002.
- Ferreri Silvana (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni GISCEL, La Nuova Italia, 2002.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, 2003.
- Lavinio Cristina, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, 2004.
- Lo Duca Maria, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, 2003.
- Mastromarco Arcangela, *Imparare l'italiano con il metodo TPR*, Giunti Progetti Educativi, 2005.
- Valentini A., Bozzone Costa R., Piantoni M., *Insegnare ad imparare in italiano L2*, Guerra Edizioni, 2005.
- Vedovelli Massimo, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Carocci, 2002.

*Finito di stampare
dalla Tipolitografia Luxograph s.r.l.
nel mese di maggio 2009*